Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2025, 15(1), 64-81
Received: 29 June 2025
Accepted: 24 Sep 2025
DOI: 10.22055/jac.2025.50046.2109
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۸۱-٦٤، (۱)۱۵، ۱٤۰٤
دریافت: ۱٤۰٤/۰٤/۰۸
پذیرش: ۱٤۰٤/۰۷/۰۲
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Open Access
Publish Free

Discovering the Development of Imposter Syndrome in Postgraduate Students

Parisa Doostani [1], Parisa Nilforooshan [2*], Azam Naghavi [3]

1. Ph.D. in Counseling, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
2. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author) p.nilforooshan@edu.ui.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Citation: Doostani, P. , Nilforooshan, P. and Naghavi, A. (2025). Discovering the Development of Imposter Syndrome in Postgraduate Students. *Biannual Journal of Applied Counseling, 15*(1), 64-81

Abstract
In successful and high-performing individuals, imposter syndrome is characterized by feelings of inadequacy, self-doubt, and fear of being exposed as a fraud, despite success in their chosen field. The present study aimed to discover the development of imposter syndrome in postgraduate students. This research was conducted using a qualitative approach and grounded theory method through purposive sampling, in which 30 masters and doctoral students participated in semi-structured interviews, and interviews continued until theoretical saturation. The findings were then analyzed using Strauss and Corbin's method through open, axial, and selective coding. The theoretical model of imposter syndrome formation in postgraduate students included (1) contextual conditions included the role of the family system (interaction between siblings, perception of parents' educational and occupational status, searching for the mother, and the influence of the family system on children's perceptions of their role and status), and (2) intervening conditions included disciplinary system (a lawful family, substandard schooling, and punishment) and debt to a supportive environment (compensating for social support, experiencing pressure to maintain social capital, and feeling indebted to the academic supervisor). In general, the role of the family system as a contextual condition emphasized the importance of creating secure attachment, implementing fair upbringing for all children, and not comparing siblings with each other. The disciplinary system and the belief in a supportive environment as intervening conditions are factors that can contribute to the level of experience of imposter syndrome and emphasize the importance of the family and educational system, the necessity of fair and realistic expectations of individuals, the necessity of teaching parenting methods, raising awareness of the consequences of controlling methods and types of punishment, and the importance of providing support to individuals in the family and educational environment.

Keywords: Imposter Syndrome, Postgraduate Students, Qualitative Research, Grounded Theory

Extended Abstract
Introduction
Imposter syndrome was first described by Clance and Imes (1978) in their study of academically successful women. Individuals with imposter syndrome often perceive themselves as frauds. Despite their evident accomplishments and recognition, they fail to attribute their success to their own abilities; instead, they internalize feelings of worthlessness and believe that their achievements are not the result of competence (Hutchins, 2015). Such individuals tend to dismiss their capabilities even when they have consistently earned high grades and received promotions, awards, and praise from others. Nevertheless, their positions and achievements clearly indicate considerable ability (Leary et al., 2000).

The inability to internalize academic success appears to peak during postgraduate studies, a period that imposes particularly high standards and expectations (Sujon, 2023). To succeed, postgraduate students often devote long hours to studying and working in isolation, conditions that can lead to significant mental health

challenges within this critical academic community (Schmidt & Hanson, 2018). Despite their persistent efforts, many students continue to question the value of their work or the legitimacy of their position, and commonly experience heightened anxiety, perfectionism, procrastination, and overwork (Grenardo, 2021).

The academic environment further reinforces these challenges. Universities implicitly and explicitly impose demanding expectations, fostering in postgraduate students an unrealistic drive for perfection as they strive to meet institutional standards and achieve success (Cokley et al., 2017). This dynamic is strongly associated with the experience of imposter syndrome and the subsequent decline of both academic and career performance (Holden et al., 2024). A deeper understanding of the conditions contributing to this syndrome is therefore essential.

Although imposter syndrome has been the subject of extensive international research for several decades, investigations in our country remain limited. Most existing studies have focused narrowly on correlational factors, rather than the broader contextual conditions that shape and intensify the experience of imposter syndrome. Accordingly, there is a clear need for more comprehensive research into the contexts that contribute to the emergence and exacerbation of imposter syndrome among postgraduate students.

Methods

Population and Sampling

This study employed a qualitative grounded theory approach, following the methodology developed by Strauss and Corbin (1998). The study population consisted of master's and doctoral students who experienced imposter syndrome. Using purposive sampling, 30 participants were selected based on their self-reported experiences of imposter syndrome.

Instruments

The *Imposter Syndrome Scale* (Clance, 1985) was used to identify participants. This instrument contains 20 items rated on a five-point Likert scale. A total score of 41 or higher indicates the presence of imposter syndrome. In addition, qualitative data were collected through semi-structured interviews, which were continued until theoretical saturation was reached. The interview guide was developed with input from experts and relevant sources.

Procedure

The study aimed to explore the processes underlying the emergence of imposter syndrome using grounded theory. Each interview lasted between 60 and 90 minutes. When necessary, follow-up sessions were conducted via telephone. Data collection and analysis were carried out in a continuous, iterative "zigzag" manner. Following each interview, transcripts were produced and analyzed manually in accordance with Strauss and Corbin's (1998) coding framework, which includes open, axial, and selective coding.

To ensure the rigor of the findings, the study employed multiple strategies to enhance trustworthiness, namely credibility, transferability, and verifiability.

Results

From the data analysis and open coding process, 77 initial codes were identified. During axial coding, the initial categories derived from open coding were compared and grouped around common axes, resulting in 10 main categories. Subsequently, through selective coding, three overarching categories were developed, reflecting the contextual and intervening conditions associated with imposter syndrome. For the contextual conditions, a selective code was defined under the title *"Role of the Family System."* This category encompassed four axial codes: (1) interaction between siblings, (2) perceptions of parents' educational and occupational status, (3) searching for the mother, and (4) the influence of the family system on children's perceptions of their role and status. For the intervening conditions, two selective codes were identified: *"Disciplinary System"* and *"Debt to a Supportive Environment."* The *Disciplinary System* category included the axial codes of (1) a lawful family, (2) substandard schooling, and (3) punishment. The *Debt to a Supportive Environment* category incorporated the axial codes of (1) compensating for social support, (2) experiencing pressure to maintain social capital, and (3) feeling indebted to the academic supervisor.

Discussion

The role of the family system refers to the experiences shaped by living within the family context and interacting with family members, which can contribute to the development of imposter syndrome. This category included four codes: interaction between siblings, perceptions of parents' educational and occupational status, searching for the mother, and the influence of the family system on children's perceptions of their role and status.

Participants highlighted the influence of sibling relationships. While having siblings often provides opportunities for both competition and intimacy (Roskowski, 2010), negative comparisons within the family can intensify rivalry. In such cases, individuals may feel inadequate, strive excessively to prove themselves to their family and others, and set unrealistically high standards, all of which are factors associated with the emergence of imposter syndrome (Yaffe, 2020).

The participants reported that parents with higher levels of education often maintained elevated expectations for their children, closely monitoring and following their academic progress (Mun & Hertzog, 2019; Nori et al., 2020). Similarly, individuals whose parents held occupations with high social status described experiencing intense pressure to achieve comparable success. These expectations fostered perfectionistic tendencies, as participants felt obligated to meet or exceed parental aspirations (Barach, 2023; Whetsel, 2023). Overall, participants' perceptions of their parents' education and occupational standing emerged as a critical precursor to imposter syndrome. Specifically, they believed that because their parents possessed higher education or prestigious occupations, they were required to attain the same level of success.

In search of the mother was another code. Some interviewees stated that they had to go to kindergarten at a young age because their mother was working and unavailable, that they experienced separation anxiety about going to school and being away from their mother, and that they considered their relationships unstable in later stages of life. According to Lane (2015), insecure attachment leads to the development of imposter syndrome because of feeling rejected, trying to prove oneself to others, and compensating for emotional problems through academic success.

Another code was related to the effect that the family system has on the perception of the role and status of children. In fact, the perception that individuals have of their position in the family and among siblings plays an important role socially and shapes their lifestyle. Although children have the same parents and live in the same space, their social environment is not completely the same; as a result, being older or younger and the different attitudes of parents towards children affect their personality and create expectations for themselves and others (Leong et al., 2001). Bussotti (1990) and Koç (2023) also showed that birth order plays an important role in individuals' experience of imposter syndrome, which probably refers to individuals' perception of their role and position in the family.

In the present study, the *disciplinary system* emerged as one of the key intervening conditions contributing to imposter syndrome. This category included three codes: lawful family, substandard school, and punishment. The disciplinary system within the home is closely related to parenting style and may play a significant role in intensifying imposter syndrome.

Individuals with imposter syndrome often reported experiencing a strict disciplinary system at home, characterized by authoritarian parenting, high parental expectations, and unilateral rule-making (Pinquart, 2016). Such parenting styles can engender feelings of shame, humiliation, and inadequacy in children (Alvarado, 2015; Yaffe, 2020).

Imposter syndrome may also be reinforced through school disciplinary practices, particularly in environments with high academic standards that encourage intense competition. Students in these settings may perceive their own academic performance as inadequate compared to peers, fostering a sense of not belonging. These perceptions were found to exacerbate feelings of imposterism (Lee et al., 2021; Makikalli, 2022).

Punishment was also highlighted by participants as a common educational method. Regardless of form, punishment was described as unpleasant and consistently associated with feelings of shame and humiliation (Ahmed et al., 2020). Holm (2022) argues that shame is closely linked to the exacerbation of imposter syndrome, as individuals often engage in excessive efforts to compensate for these negative emotions.

Another intervening condition identified in this study was *debt to a supportive environment*, which encompassed three codes: compensation for social support, pressure to maintain social capital, and indebtedness to the supervisor. Participants acknowledged that, while they benefited from strong family and social support, such support also created anxiety about reciprocating these favors. They expressed concern that failure to meet others' expectations would render the support meaningless. Consequently, they strove intensely to achieve success—particularly in academic contexts—to make others proud. This mindset, however, was found to aggravate their imposter experiences. Previous research has similarly shown that excessive parental or social support can heighten imposter feelings among students (Li et al., 2014; Kumar, 2017).

Social capital refers to networks of meaningful social connections both within and beyond the university context, including those with spouses, families of origin, peers, classmates, and academic superiors (McCullough, 2020). The findings of this study are consistent with Jensen et al. (2023), indicating that while social capital provides valuable support, it simultaneously creates pressure for students to preserve these resources. Students reported feeling anxious about the possibility of failing in their academic pursuits and, in turn, wasting the efforts and expectations of those around them. Consequently, they often engaged in excessive efforts to safeguard these social assets, which intensified their experiences of imposter syndrome.

Regarding the *feeling of indebtedness to the supervisor*, participants noted that the support provided by supervisors motivated them to strive for academic success but also generated a sense of obligation. Several students emphasized the importance of gaining their supervisor's approval and the weight attached to the supervisor's evaluation of their performance, underscoring the constructive—yet demanding—role of supervisory relationships in academic life. However, this support was also described as a source of pressure. Chapman (2017) found that some students fear negative judgment from their supervisors if their performance falls short of expectations. This fear, in turn, diminishes self-confidence, increases anxiety, and exacerbates imposter syndrome.

Conclusion

The present study conceptually examined the contextual and intervening conditions contributing to the emergence of imposter syndrome among postgraduate students. The findings related to contextual conditions underscored the importance of fostering secure attachments in childhood, ensuring equitable treatment among siblings, and avoiding intra-family comparisons. The findings related to intervening conditions highlighted the need for families to maintain realistic expectations of their children, as well as the importance of educating parents on effective parenting practices. Parents should also be informed about the potential consequences of control-oriented and punitive approaches to child-rearing. For educational authorities, the results suggest the necessity of recognizing both the short-term and long-term effects of comparative practices, excessive encouragement of competition, and the use of punishment or humiliation. Such practices may reinforce feelings of inadequacy and significantly increase the risk of imposter syndrome among students.

Ethical Considerations

This study was conducted under the ethics code IR.UI.REC.1401.128 of the University of Isfahan. All participants provided both written and verbal informed consent before participation. They were assured of the confidentiality and anonymity of the information they provided.

Conflict of Interest

The authors declare that there are no conflicts of interest, either personal or organizational, related to the findings of this study.

Funding

This research project did not receive financial support from any institution or organization.

Authors' Contributions

The first author was responsible for conceptualization, data collection, analysis, discussion, conclusion, and drafting of the manuscript. The second author contributed to conceptualization, methodology, analysis, discussion, conclusion, and revision of the manuscript. The third author contributed to methodology, analysis, discussion, and revision of the manuscript.

Acknowledgments

The authors wish to express their gratitude to all the students who participated in this study and generously shared their time and experiences.

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۸۱-٦٤، (۱)۱۵، ۱٤۰٤
دریافت: ۱٤۰٤/۰٤/۰۸
پذیرش: ۱٤۰٤/۰۷/۰۲
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2025, 15(1), 64-81
Received: 29 June 2025
Accepted: 24 Sep 2025
DOI: 10.22055/jac.2025.50046.2109
Original Article

Open Access
Publish Free

واکاوی نحوه پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی[۱]

پریسا دوستانی[۱]، پریسا نیلفروشان[۲]، اعظم نقوی[۳]

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۲. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول) p.nilforooshan@edu.ui.ac.ir
۳. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

در افراد موفق و با عملکرد بالا، نشانگان ایمپاستر با احساس بی‌کفایتی، شک به خود و ترس از افشاشدن به عنوان یک متقلب، علیرغم موفقیت در زمینه انتخابی خود مشخص می‌شود. پژوهش حاضر با هدف واکاوی نحوهٔ پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام شد. این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و به روش نظریهٔ زمینه‌ای از طریق نمونه‌گیری هدفمند انجام شد که در آن ۳۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی که نشانگان ایمپاستر را تجربه می‌کردند در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شرکت کردند و مصاحبه‌ها تا اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از روش اشتراوس و کوربین طی مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که مدل نظری نحوه پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دربرگیرندهٔ (۱) شرایط زمینه‌ای شامل نقش نظام خانواده (تعامل بین خواهر و برادرها، ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین، در جست‌وجوی مادر و تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان) و (۲) شرایط مداخله‌گر شامل نظام انضباطی (خانواده قانونمند، مدرسه فرا استاندارد و تنبیه) و دین به محیط حمایت‌گر (جبران حمایت اجتماعی، احساس فشار برای حفظ سرمایه اجتماعی و احساس مدیون بودن به استاد) بود. به طور کلی نقش نظام خانواده به عنوان شرایط زمینه‌ای بر اهمیت ایجاد دلبستگی ایمن، اجرای تربیت منصفانه برای همه فرزندان و عدم مقایسه خواهر و برادرها با هم تأکید نمود. نظام انضباطی و دین به محیط حمایت‌گر به عنوان شرایط مداخله‌گر عواملی هستند که می‌توانند در میزان تجربه نشانگان ایمپاستر سهم داشته باشند و بر اهمیت سیستم خانواده و آموزشی، ضرورت انتظارات منصفانه و واقع‌گرایانه از افراد، لزوم آموزش شیوه‌های فرزندپروری، آگاه‌سازی از تبعات شیوه‌های مبتنی بر کنترل‌گری و انواع تنبیه و اهمیت ارائه حمایت به افراد در محیط خانوادگی و آموزشی تأکید دارند.

واژه‌های کلیدی: نشانگان ایمپاستر، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، پژوهش کیفی، نظریهٔ زمینه‌ای

مقدمه

نشانگان ایمپاستر (imposter syndrome) برای اولین بار توسط کلنس و ایمز (Clance & Imes, 1978) در مطالعه روان‌درمانی با بیش از ۱۵۰ زنی که در زمینه تحصیلی موفق بودند، عنوان شد. افراد با نشانگان ایمپاستر احساس متقلب‌بودن دارند؛ زیرا علیرغم موفقیت‌ها و افتخارات فراوان، دستاوردهای خود را به توانایی‌های خود نسبت نمی‌دهند و اینکه خود را بی‌ارزش می‌دانند؛ زیرا باور ندارند که بر اساس توانایی‌هایشان چنین موفقیتی را به دست آورده‌اند (Hutchins, 2015). از این جهت شاید بتوان نشانگان ایمپاستر را به عنوان نشانگان خودویرانگری توانمندان در نظر گرفت. افرادی که این نشانگان را تجربه می‌کنند، علی‌رغم کسب نمرات بالا، دریافت ترفیع و جوایز و تمجید از سوی دیگران، توانایی‌های خود را نادیده می‌گیرند؛ اگر چه این واقعیت که آن‌ها در موقعیتی قرار دارند که دیگران نیستند، نشان‌دهنده این است که توانایی‌های چشم‌گیری دارند (Leary et al., 2000).

---

۱. این مقاله با کد اخلاق IR.UI.REC.1401.128 در دانشگاه اصفهان به ثبت رسیده است.

تعاریف متعددی از نشانگان ایمپاستر توسط پژوهشگران مختلف ارائه شده که در مجموع سه بُعد شناختی، هیجانی و رفتاری از این نشانگان را معرفی کردند. در بعد شناختی، این افراد شک به خود را به طور مداوم تجربه می‌کنند و ارزش خود و دستاوردهایشان را زیر سوال می‌برند (Koç, 2023). آن‌ها بر این باورند که خوش‌شانس هستند یا مهارت‌های آن‌ها در نظر دیگران، بیشتر از حد واقعی برآورد شده است (Ramsey & Brown, 2018). این افراد به دیگران بیش از حد بها می‌دهند و خود را دست کم می‌گیرند (Sherman, 2013)، شکست‌ها را درونی‌سازی می‌کنند و تمرکز زیادی بر روی اشتباهات خود دارند (Parkman, 2016). در بعد هیجانی، احساس گناه در مورد موفقیت (Feigofsky, 2022)، ترس از افشا شدن به عنوان یک متقلب، ترس از شکست خوردن، ترس از ارزیابی شدن توسط دیگران (Mainali, 2020)، احساس بی‌کفایتی و کمبود اعتماد به نفس (Parkman, 2016) را تجربه می‌کنند. این افراد نگران هستند که اطرافیان متوجه شوند که آن‌قدرها هم درخشان نیستند (Sherman, 2013). در بعد رفتاری، این افراد پرتلاش هستند، عملکرد بالایی دارند (Joseph et al., 2023)، به دنبال ایجاد یک تصویر ایده‌آل برای خود هستند تا بدین ترتیب احساس ناامنی و تردید نسبت به خود را جبران کنند (Koç, 2023). در زمینه‌هایی تلاش می‌کنند که رقابت، زیاد و موفقیت، دشوار است (Schubert & Bowker, 2019)، سخت‌کوش هستند (Sherman, 2013) و مجموعه این تجارب می‌تواند به فرسودگی منجر شود (Parkman, 2016).

همان‌طور که گفته شد یکی از علائمی که در افراد درگیر با نشانگان ایمپاستر به وفور دیده می‌شود، ناتوانی در درونی‌سازی دستاوردها و موفقیت‌های تحصیلی است. اوج این علائم در دوران تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی دیده می‌شود؛ زیرا این دوران، استانداردهای دست بالایی را به دانشجویان تحمیل می‌کند (Sujon, 2023). دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای عبور موفقیت‌آمیز از این مقطع، خود را وقف رشته تحصیلی کرده و ساعات طولانی را به صورت فردی کار می‌کنند که تبعات آن مشکلات سلامت روان برای این قشر ارزشمند جامعه است (Schmidt & Hansson, 2018). با وجود همه تلاش‌ها، این افراد اهمیت کاری که انجام می‌دهند یا موقعیتی که در آن قرار دارند را باور ندارند و اضطراب زیاد، کمال‌گرایی افراطی، اهمال‌کاری و کار بیش از حد را تجربه می‌کنند (Grenardo, 2021).

نشانگان ایمپاستر چندین سال است که در سطح جهان موضوع پژوهش‌های متعدد بوده است. با این حال، در کشور ایران پژوهش‌ها همچنان در ابتدای راه است و اکثرا عوامل مرتبط با این نشانگان را مورد بررسی قرار داده‌اند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. یافته‌ها حاکی از آن است که ترس از موفقیت، کمال‌گرایی و ترس از ارزیابی منفی با نشانگان ایمپاستر دانشجویان تحصیلات تکمیلی رابطهٔ مثبت و عزت‌نفس با آن رابطهٔ منفی دارد (Mehrabizadeh Honarmand et al., 2005). بین خودابرازی دفاعی و نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی رابطهٔ مثبت است (Shahani-Yeilaghi & Basaknejad, 2007). نشانگان ایمپاستر با عزت‌نفس رابطهٔ معکوس و با ارزیابی، بیان و بهره‌برداری از هیجان، رابطهٔ مستقیم دارد (Haddadi Bahram et al., 2011). ترس از موفقیت و احساس شرم و گناه به طور مثبت نشانگان ایمپاستر را پیش‌بینی می‌کنند (Zeinivand et al., 2015). استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی با نشانگان ایمپاستر رابطهٔ مثبت معنادار دارد (Radmehr & Heydariani, 2019). نشانگان ایمپاستر با کمال‌گرایی و ابعاد آن رابطهٔ مستقیم دارد (Rad et al., 2020). بین نشانگان ایمپاستر با خودپندارهٔ تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطهٔ معکوس وجود دارد (Haghighi & Ghorbali, 2022). همچنین سرمایهٔ روانشناختی دانشجویان می‌تواند با کاهش نشانگان ایمپاستر همراه باشد (Solgi, & Soleimanifar, 2023). همان‌طور که ملاحظه شد پژوهش‌های داخلی به بررسی رابطهٔ بین سازه‌های مختلف با نشانگان ایمپاستر در دانشجویان پرداخته‌اند؛ با این‌حال، ضروری است زمینه و شرایطی که در پدیدآیی نشانگان ایمپاستر و تشدید تجربهٔ آن در دانشجویان تحصیلات تکمیلی نقش دارند به طور عمیق مورد مطالعه قرار گیرد. محیط دانشگاه به صورت ضمنی و آشکار انتظارات و خواسته‌های دست بالایی را در طول دوران تحصیل بر دوش دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌گذارد. آنان برای پاسخگویی به خواسته‌های دانشگاه و رسیدن به موفقیت، دچار استرس می‌شوند و انتظارات غیرواقع بینانه‌ای از خود برای کامل‌بودن دارند (Cokley et al, 2017) که با تجربهٔ ایمپاستر و تضعیف عملکرد تحصیلی و مسیر شغلی آنان همراه است (Holden et al, 2024). گرچه عوامل و راهبردهای فردی که در بروز و تجربه نشانگان ایمپاستر نقش دارند و پیامدهایی که این پدیده به دنبال دارد مهم هستند، ولی شناخت عمیق شرایطی که در پیدایش این نشانگان در سنین کودکی و تشدید تجربه آن در دوره‌های بعدی زندگی افراد نقش دارند، به لحاظ نظری بسیار حائز اهمیت است. یک مدل نظری برآمده از داده‌های عمیق در مورد شرایط زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر نشانگان ایمپاستر، می‌تواند سرآغاز پژوهش‌های کمی باشد که از قدرت تعمیم بیشتری برخوردار هستند. همچنین، با تکیه بر این مدل نظری، می‌توان مداخله‌هایی تدوین کرد که سازه‌های مهم را هدف گیرند. بر اساس یافته‌های چنین پژوهشی می‌توان برنامه‌هایی برای شناسایی زودهنگام این پدیده در مراحل ابتدایی و سنین پایین تدوین نمود تا از ریشه‌دارشدن و نفوذ آن بر شخصیت افراد جلوگیری کرد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش با هدف کشف نحوهٔ پدیدآیی نشانگان ایمپاستر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و روش نظریهٔ زمینه‌ای (grounded theory) و به شیوه اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1998) انجام شد. از آنجا که نظریهٔ زمینه‌ای به کشف ماهیت اشیاء، پدیده‌ها و روابط بین متغیرها،

اصول و قوانین و ساخت یا آزمون نظریه‌ها می‌پردازد و به توسعهٔ مرزهای دانش کمک می‌کند (Corbin & Strauss, 2008) برای کشف زمینه‌ای که نشانگان ایمپاستر در آن پدید می‌آید و واکاوی شرایطی که در تشدید آن مداخله می‌کند از این روش استفاده شد. جامعهٔ این پژوهش دانشجویان دارای نشانگان ایمپاستر در مقاطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این مطالعه، هدفمند بود و افرادی به عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند که نشانگان ایمپاستر را تجربه می‌کردند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، از مقیاس پدیدهٔ ایمپاستر کلنس (Clance Impostor Phenomenon Scale, 1985) استفاده شد.

برای نمونه‌گیری، در فضای مجازی دانشجویان تحصیلات تکمیلی از آن‌ها برای شرکت در این پژوهش دعوت شد تا در صورت تمایل به همکاری، پیام دهند. ۷۷ دانشجوی داوطلب اعلام آمادگی کردند و مقیاس پدیده ایمپاستر کلنس را تکمیل نمودند. از آنجا که نقطهٔ برش این مقیاس نمره ۴۱ و بالاتر است، ۴۰ نفر نمره لازم را کسب کردند و نهایتاً ۳۰ دانشجو به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها پس از مصاحبه با ۲۸ نفر به اشباع رسید؛ با این حال جهت اطمینان از اعتبار یافته‌ها، جمع‌آوری داده تا ۳۰ نفر ادامه یافت. از میان ۳۰ نفر نمونه، ۱۳ نفر مرد (۴۳/۳ درصد) و ۱۷ نفر زن (۵۶/۶ درصد) بودند. سن افراد بین ۲۳ تا ۳۸ سال با میانگین سنی ۲۶ سال بود. ۱۰ نفر دانشجوی دکتری تخصصی (۳۳/۳ درصد) و ۲۰ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد (۶۶/۶ درصد) بودند. از این ۳۰ نفر، چهار نفر متأهل (۳/۳ درصد) و ۲۶ نفر مجرد (۸۶/۶ درصد) بودند. از نظر ترتیب تولد، ۱۱ نفر فرزند اول (۳۶/۶ درصد)، شش نفر آخرین فرزند (۲۰ درصد)، یک نفر تک فرزند (۳ درصد) و ۱۲ نفر فرزند دوم تا پنجم (۴۰ درصد) بودند.

روند اجرای پژوهش

داده‌های کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد. در این نوع مصاحبه، سؤالات بر اساس مبنایی از پیش مشخص شده، پرسیده شد و در ادامه سؤالاتی که بنابر شرایط و نوع پاسخ مصاحبه شونده مورد نیاز بود، مطرح گردید. راهنمای مصاحبه با نظر متخصصان و منابع طراحی شد. برای کشف زمینه و بافتی که ایمپاستر در آن رخ می‌دهد از مشارکت‌کنندگان در مورد تجارب دوران کودکی، تعاملات خانوادگی، روابط با همسالان و تجارب دوران تحصیلی آن‌ها سؤال شد. برای بررسی شرایط مداخله‌گر این سؤال کلی پرسیده شد که چه چیزی در بروز، تشدید یا کاهش این نشانگان نقش داشته است. تجربهٔ مشارکت‌کنندگان با سؤال‌های جزئی‌تر از جمله پرسش دربارهٔ تجربهٔ موفقیت‌ها و ناکامی‌ها و سیستم تنبیه و پاداش تجربه شده مورد واکاوی قرار گرفت. قبل از مصاحبه به مشارکت‌کنندگان توضیحاتی دربارهٔ نحوهٔ مصاحبه ارائه و از آن‌ها برای ضبط اجازه گرفته شد. پس از جلب رضایت آگاهانه دانشجویان، هماهنگی لازم برای تماس تلفنی جهت مصاحبه انجام شد. طی یک تماس تلفنی، سوال‌های پژوهش از دانشجویان پرسیده شد. مدت زمان جلسات مصاحبه بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه بود و در مواردی که پیگیری ضرورت داشت، جلسات تلفنی پیگیری انجام گرفت. مصاحبه با هر مشارکت‌کننده بر اساس راهنمای مصاحبه و با نگاهی به یافته‌های مصاحبه قبل انجام شد و هر کدام از مشارکت‌کنندگان طی یک جلسه به سوال‌های پژوهشگر پیرامون تجربه نشانگان ایمپاستر پاسخ دادند.

ابزار اندازه‌گیری

مقیاس پدیده ایمپاستر کلنس (Clance Impostor Phenomenon Scale): این مقیاس توسط کلنس (Clance, 1985) با هدف تمایز افرادی که دارای نشانگان ایمپاستر هستند از افرادی که این نشانگان را ندارند، ساخته شد. مقیاس پدیده ایمپاستر کلنس دارای ۲۰ گویه است و در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۵ (کاملاً درست است) نمره‌گذاری می‌شود. نقطهٔ برش این مقیاس کسب نمره ۴۱ است، بدین معنی که کسب نمره ۴۱ و بالاتر نشان می‌دهد که پاسخ‌دهنده نشانگان ایمپاستر را تجربه می‌کند. در پژوهش فریمن و همکاران (Freeman et al, 2022) تحلیل عاملی اکتشافی به منظور بررسی روایی نشان داد همه موارد اندازه‌گیری‌شده با یک ساختار نظری تک عاملی مطابقت دارند. در پژوهش اریکسون و همکاران (Erekson et al, 2024) ضریب آلفای کرونباخ به منظور بررسی پایایی به روش همسانی درونی ۰/۹۱ گزارش شد. این مقیاس اولین بار در ایران توسط مهرابی‌زاده هنرمند و همکاران (Mehrabizadeh Honarmand et al, 2005) ترجمه و اعتباریابی شد. آن‌ها ضرایب روایی این مقیاس را از طریق بررسی همبستگی با اجتناب و پریشانی اجتماعی ۰/۴۸ و با تیپ شخصیتی A برابر با ۰/۴۱ گزارش کردند. همچنین، برای تعیین ضریب پایایی از دو روش تنصیف و همسانی درونی (با محاسبه آلفای کرونباخ) استفاده کردند. در روش تنصیف، دو روش اسپیرمن- براون و گاتمن را برای محاسبه ضرایب پایایی به کار گرفتند. مقدار ضرایب محاسبه شده به روش اسپیرمن- براون ۰/۷۳ و به روش گاتمن ۰/۷۳ و به روش همسانی درونی، آلفای کرونباخ ۰/۸۳ را گزارش نمودند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به روش رفت و برگشت (zigzag process) انجام شد. به این ترتیب که پس از هر مصاحبه، داده‌ها پیاده‌سازی و با استفاده از روش اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1998) طی مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی به روش دستی

تحلیل شدند. با استفاده از روش رفت و برگشت مشخص شد در مورد چه مسائلی هنوز ابهام وجود دارد و این موارد در قالب سؤال در مصاحبه‌های بعدی مورد توجه قرار گرفت. به این صورت که بر پایه توصیف مشارکت‌کنندگان، مفاهیم آشکار و پنهانی که از لحاظ مفهومی به شرایط پدیدآیی نشانگان ایمپاستر بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی مرتبط بود، مشخص شد.

برای اطمینان از اعتبار یافته‌های کیفی از سه روش باورپذیری، انتقال‌پذیری و تصدیق‌پذیری بهره گرفته شد. به منظور بررسی باورپذیری، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا متن مصاحبه و کدهای استخراج شده را مطالعه نموده و در مورد درستی آن‌ها نظر دهند. همچنین، در مواردی که ابهام وجود داشت یا منظور مشارکت‌کننده به درستی درک نشده بود، شفاف‌سازی از طریق تماس تلفنی و بررسی کامل انجام شد. علاوه بر این، متن مصاحبه‌ها و کدهای مربوطه در اختیار سه نفر از متخصصان مشاوره قرار داده شد. نظرات تأییدی و اصلاحی آن‌ها در تغییر و اصلاح کدها مورد استفاده قرار گرفت. به منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، تلاش شد تا فرآیند پژوهش به طور مشخص و جزئی توضیح داده شود تا سایر پژوهشگران اطلاعات روشنی درباره نمونه و مسیر پژوهش داشته باشند. برای افزایش تصدیق‌پذیری، ابتدا دو نفر از اعضاء تیم پژوهش کدهای باز هر مصاحبه را استخراج کردند. سپس کدهای استخراج‌شده در جلسات متعدد بررسی گردید و تیم پژوهش در مورد آن‌ها به توافق رسیدند.

یافته‌ها

از تحلیل داده‌ها و با کدگذاری باز، نهایتاً ۷۷ کد اولیه بدست آمد. در کدگذاری محوری، دسته‌های اولیه که از کدگذاری باز به دست آمدند با یکدیگر مقایسه شدند و آن‌هایی که با هم شباهت داشتند، حول محور مشترک قرار گرفتند. بدین ترتیب، در کدگذاری محوری، ۱۰ مقوله اصلی به دست آمد. از مقایسه این کدهای محوری، سه کد گزینشی حاصل شد که در ارتباط با شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر برای نشانگان ایمپاستر جای‌گذاری شد. برای شرایط زمینه‌ای یک کد گزینشی تحت عنوان «نقش نظام خانواده» تعریف شد که شامل چهار کد محوری تعامل بین خواهر و برادرها، ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین، در جست‌وجوی مادر و تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان بود. برای شرایط مداخله‌گر دو کد گزینشی تحت عنوان « نظام انضباطی» و « دِین به محیط حمایت‌گر » تعریف شد. نظام انضباطی شامل کدهای محوری خانواده قانون‌مند، مدرسه فرا استاندارد و تنبیه بود. دِین به محیط حمایت‌گر در برگیرنده کدهای محوری جبران حمایت اجتماعی، احساس فشار برای حفظ سرمایه اجتماعی و احساس مدیون بودن به استاد بود. یافته‌ها در جدول‌های ۱ و ۲ ارائه شده است و مدل نحوه پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی در شکل ۱ قابل مشاهده می‌باشد.

شرایط زمینه‌ای: نقش نظام خانواده

نقش نظام خانواده به عنوان کد گزینشی شرایط زمینه‌ای مفهوم‌سازی شد. مشارکت‌کنندگان به نظام خانواده اشاره کردند که بستر را برای پدیدآیی نشانگان ایمپاستر فراهم می‌کند. منظور از نظام خانواده، تعاملاتی است که بین اعضا و در بستر خانواده اتفاق می‌افتد و تجربیات منحصر به فردی را برای آن‌ها رقم می‌زند. این عوامل شامل تعامل بین خواهر و برادرها، ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین، در جست‌وجوی مادر و تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان بود. کدهای باز، محوری و گزینشی برای شرایط زمینه‌ای در جدول ۱ قابل مشاهده است. در ادامه هر یک از کدهای گزینشی و محوری معرفی می‌گردد.

جدول ۱

شرایط زمینه‌ای پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی

کد باز	کد محوری	کدگزینشی
رقابت در عین رفاقت بین خواهر و برادرها	تعامل بین خواهر و برادرها	نقش نظام خانواده
مقایسه شدن خواهر و برادرها توسط اطرافیان		
اثر سیستم خواهر و برادرها		
الگوبرداری خواهر و برادرها از یکدیگر		
تأثیر شغل والدین بر نظام انضباطی آن‌ها	ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین	
نقش تحصیلات والدین در پیگیری مسائل درسی فرزند		
دشواری جدایی از مادر	در جست وجوی مادر	
ایفای نقش والدینی توسط پدربزرگ و مادربزرگ		
والدین شاغل و مراقبت فرزندان بزرگ‌تر از فرزند کوچک		
شاغل بودن مادر و اجبار برای مهد کودک		
نظام انضباطی سخت‌گیرانه والدین برای فرزند اول	تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان	
اختیارات ناچیز فرزند آخر خانواده		

تعامل بین خواهر و برادرها

داشتن خواهر و برادر مستلزم تجارب مختلفی مانند رقابت، صمیمیت و الگوبرداری از رفتار یکدیگر است. خواهر–برادران در مسائل مختلف و به ویژه در رابطهٔ با والدین و درس با یکدیگر رقابت می‌کنند که گاه صمیمیت بین آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین الگوبرداری از خواهر و برادر بزرگ‌تری که موفق است یا الگو بودن برای خواهر و برادر کوچک‌تر، منجر به تلاش افراطی برای موفقیت می‌شود که با نشانگان ایمپاستر همراه است. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۲۵ در مورد رقابت این‌گونه توضیح داد: *«من رابطهٔ چندان خوبی با خواهرم نداشتم. ما معمولاً در حال رقابت با یکدیگر بودیم که گاهی منجر به حسادت می‌شد.»* مصاحبه‌شوندگان همچنین در مورد مقایسه خواهر و برادرها با یکدیگر از نظر وضعیت تحصیلی و ظاهر فیزیکی توسط والدین، مسئولان مدرسه و سایر آشنایان صحبت کردند و باور داشتند که بر روابط خواهر–برادری آن‌ها تأثیر می‌گذارد و رقابت را به همراه دارد؛ به این صورت که فرد می‌کوشد با تلاش بسیار به استاندارد مورد نظر دیگران نزدیک شود؛ در حالی که احساس رضایت را برایش به همراه نخواهد داشت. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۹ اظهار داشت: *«ما در سال‌های اول مدرسه معلمی داشتیم که قبلاً معلم خواهر بزرگ‌ترم بود و از آنجایی که خواهر بزرگ‌ترم شاگرد ممتازی بود، از من هم انتظار داشت که به اندازه خواهرم برجسته باشم. او علاوه بر مسائل درسی از لحاظ ظاهری هم مرا با خواهرم مقایسه می‌کرد.»*

ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین

مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که والدین با سطح تحصیلات بالاتر، تمایل بیشتری دارند که با مسائل آموزشی فرزندشان درگیر شده و از آن‌ها انتظار دارند که همیشه موفق و سرآمد باشند؛ در نتیجه این افراد به ناچار می‌کوشند تا به اندازه والدین‌شان موفق باشند و به مدارج تحصیلی بالا دست یابند؛ ولی در نهایت این احساس را برایشان به همراه دارد که به اندازه والدین خود خوب نیستند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۷ اظهار داشت: *«مادرم چون دیپلم نداشت، به مسائل آموزشی توجه چندانی نمی‌کرد؛ ولی پدرم که تحصیلات دانشگاهی داشت درگیر بحث درس و مدرسه ما می‌شد و برایش مهم بود که بهترین باشیم.»* برخی از شرکت‌کنندگان معتقد بودند که بین شغل و سخت‌گیری والدین در زمینه‌های مختلف رابطه وجود داشت. والدینی که مشاغلی با ماهیت مقرراتی داشتند، همان قوانین و جدیت را در خانه و برای فرزندان هم اجرا می‌کردند و از آن‌ها انتظارات دست بالا داشتند. این فرزندان با وجود تلاش افراطی برای کسب رضایت والدین‌شان باز هم احساس ناکافی بودن داشتند که با نشانگان ایمپاستر همراه بود. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۸ توضیح داد: *«با والدینم روابط نزدیکی داشتم؛ اما چون معلم مدرسه بودند، خواسته‌هایشان در اولویت زندگی‌مان بود و در ارتباط با ما جدیت داشتند.»*

در جست‌وجوی مادر

اکثر مشارکت‌کنندگان در این پژوهش دلبستگی ناایمن با مادر را تجربه کرده بودند که منجر به احساس نخواستنی بودن و اضطراب جدایی شده بود، احساساتی که مبتلایان به نشانگان ایمپاستر ممکن است در هنگام ترس از افشای ناشایستگی‌های ادراک شده خود تجربه کنند. به عنوان مثال، به دلیل اشتغال مادران، مسئولیت نگهداری از فرزندان به پدربزرگ و مادربزرگ یا خواهر و برادر بزرگ‌تر سپرده شده بود. برخی از مشارکت‌کنندگان به دلیل مشکلات دلبستگی به محل کار مادرشان می‌رفتند، برخی دیگر مجبور بودند از سنین پایین به مهدکودک بروند که موجب شده بود اضطراب جدایی را تجربه کنند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۱ در این خصوص گفت: *«در دوران پیش دبستانی، وقتی از مادرم جدا می‌شدم، نصف روز را گریه می‌کردم. این اولین مقطع تحصیلی من بود و خاطره خوبی از آغاز آن ندارم.»* برخی از دلبستگی ناایمن به مادر صحبت کردند که با مشکلات ارتباطی در دوران بزرگ‌سالی همراه است و موجب می‌شود فرد برای جبران مشکلاتش تلاش کند تا بتواند در زمینه تحصیلی و شغلی سرآمد باشد؛ با وجود اینکه در نهایت همین دستاوردها به چشمش نمی‌آید و از افشای بی‌کفایتی‌اش می‌ترسد. به عنوان مثال، مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۷ گفت: *«وقتی سه ساله بودم، مادرم مرا به مدت ۲۰ روز در خانه مادربزرگم گذاشت که این مرا خیلی ناراحت کرده بود؛ زیرا هرکسی که به خانه مادربزرگم می‌آمد می‌گفت: این بچه دلش برای مادرش تنگ نشده است؟ در آن سن احساس کردم که مادرم دیگر مرا نمی‌خواهد. این دقیقا همان حسی است که در ارتباط با نامزدم هم تجربه‌اش می‌کنم.»*

تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان

تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان، به ادراک فرد از ترتیب تولدش اشاره دارد. برخی مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که والدین نسبت به فرزند اول سخت‌گیرتر و در تربیت فرزندان بعدی انعطاف‌پذیرتر هستند. انتظارات دست بالای والدین از فرزند اول موجب کمال‌گرایی و تلاش برای برآورده کردن انتظارات دیگران می‌شود؛ این در حالی است که فرد با رسیدن به استانداردهای دست بالا باز هم احساس رضایت و

کفایت را تجربه نمی‌کند. به عنوان مثال، مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۴ در مورد شیوه‌های فرزندپروری سخت‌گیرانه برای فرزند اول این‌گونه گفت: *«من فرزند اول بودم و معمولاً سخت‌گیری در مورد فرزند اول بیشتر است و خیلی چیزها برای فرزند دوم راحت‌تر می‌شود. پدر و مادرم نحوه تربیت کردن را یاد گرفته بودند و بسیاری از رفتارهایشان برای بچه‌های بعدی بهتر شده بود.»* در مورد فرزند آخر خانواده بودن، بعضی مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که در خانواده اختیارات کم‌تری دارند و نظرات آن‌ها کم‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد؛ پس ناچار هستند که تلاش کنند تا موفق باشند و به واسطه دستاوردهایشان، توجه دیگران را جلب کنند که نشانگان ایمپاستر را به همراه داشته است. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۱ در مورد تجربیاتش از فرزند آخر خانواده بودن گفت: *«در دوران بچگی، نکته منفی این بود که عموماً کوچک‌تر حساب شوم، بعضی وقت‌ها مسخره بشوم به هر دلیل؛ حالا مسخره شدن خواهر برادرانه. یا اینکه خیلی روی نظر من مانور ندهند و مرا بچه بدانند.»*

شرایط مداخله‌گر: نظام انضباطی و دِین به محیط حمایت‌گر

نظام انضباطی و دِین به محیط حمایت‌گر به عنوان کدهای گزینشی برای شرایط مداخله‌گر مفهوم‌سازی شد. مشارکت‌کنندگان به نقش این عوامل در تشدید تجربه نشانگان ایمپاستر اشاره داشتند. منظور از نظام انضباطی، چارچوبی از قوانین، مقررات و شیوه‌های تربیتی بود که برای افراد در نظر گرفته شده و شامل خانواده قانون‌مند، مدرسه فرا استاندارد و تنبیه بود. منظور از دِین به محیط حمایت‌گر، احساس فرد در خصوص جبران حمایتی است که از دیگران دریافت می‌کند و شامل جبران حمایت اجتماعی، احساس فشار برای حفظ سرمایه اجتماعی و احساس مدیون بودن به استاد بود. کدهای باز، محوری و گزینشی برای شرایط مداخله‌گر در جدول ۲ قابل مشاهده است. در ادامه هر یک از این کدهای گزینشی و محوری معرفی می‌گردد.

جدول ۲

شرایط مداخله‌گر موثر در پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی

کد باز	کد محوری	کدگزینشی
سخت‌گیری پدر و مادر	خانواده قانون‌مند	نظام انضباطی
نظام قانونی خانواده		
نظارت کلی والدین بر فرزندان		
رقابت تحصیلی	مدرسه فرا استاندارد	
فشار آموزشی		
سیستم آموزشی سخت گیرانه در مدارس		
طرد شدن	تنبیه	
تنبیه روانی		
محروم‌شدن از تفریح		
تنبیه فیزیکی		
حمایت زوجی	جبران حمایت اجتماعی	دِین به محیط حمایت‌گر
حمایت خانواده مبداء		
ارتباطات خانوادگی خوب	احساس فشار برای حفظ سرمایه اجتماعی	
روابط اجتماعی پایدار		
اهمیت دوست‌یابی		
اهمیت برخورداری از اعتماد اساتید	احساس مدیون بودن به استاد	
اهمیت پیشنهاد همکاری از طرف استاد		
اهمیت تایید رزومه پژوهشی توسط استاد		
نقش تایید استاد در ایجاد انگیزه پژوهشی		

نظام انضباطی

نظام انضباطی شامل خانواده قانون‌مند، مدرسه فرا استاندارد و تنبیه بود. اکثر مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که خانواده‌ای قانون‌مند داشته‌اند که والدین همه رفتارهای فرزندان را کنترل می‌کردند. خانواده‌ای سخت‌گیر که قوانین به صورت یک‌طرفه از جانب والدین وضع می‌شده و فرد چاره‌ای جز پیروی از آن‌ها نداشته است. مجموع این شرایط باعث می‌شود فرد برای رسیدن به معیارهای سطح بالا، پیروی از قوانین منزل و برآورده کردن انتظارات والدین، سخت تلاش کند؛ ولی نهایتاً دلیل موفقیت‌هایش را انجام وظیفه می‌داند و خود را موفق نمی‌داند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۳۰ در مورد

نظام قانونی خانواده این‌گونه توضیح داد: *«کنترل و سخت‌گیری در همه جنبه‌های زندگی ما وجود داشت، نه فقط در مورد درس‌خواندن حتی در مورد زمانی که می‌توانستم از خانه بیرون بروم و زمانی که باید به خانه بر می‌گشتم.»*

مدرسه فرا استاندارد به مدارس تیزهوشان اشاره دارد. تحصیل در این مدارس، انتظارات فرد از خودش را بالا می‌برد، ضمنا انتظارات جامعه از فرد بالا می‌رود که باید دانشگاه و رشته رده بالایی قبول شود و این مقایسه‌شدنِ پی‌درپی با سایر دانش‌آموزان موجبات کمال‌گرایی را برای فرد فراهم می‌کند که فرد با وجود موفقیت‌هایی که کسب می‌کند همچنان احساس بی‌کفایتی دارد که برای جبران آن بیشتر و بیشتر تلاش خواهد کرد. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۳ در مورد سیستم آموزشی سخت‌گیرانه این‌گونه گفت: *«من وارد مدرسه تیزهوشان شدم، خیلی سخت‌گیر بودند و آنجا با سطح جدیدی از استانداردها آشنا شدم که تلاش بیشتری برای موفق‌شدن لازم بود.»*

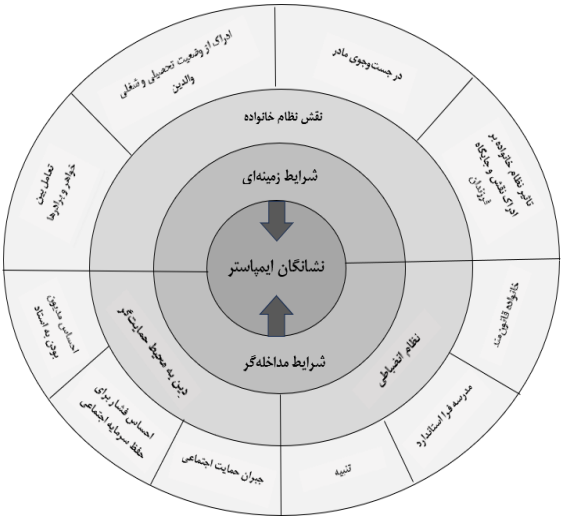
طبق صحبت‌های مشارکت‌کنندگان در مورد تجربه آن‌ها از تنبیه، به طور کلی تنبیه به هر شکلی، با هر شدتی و توسط هر کسی می‌تواند برای فرد ناخوشایند باشد و احساس بی‌ارزشی را به او القا کند. برخی افراد در واکنش به تنبیه به دنبال کسب ارزش از طریق دستیابی به موفقیت بودند. این افراد با هدفمندی، برنامه‌ریزی افراطی و تلاش بی‌وقفه می‌کوشند تا فرد موفقی شوند و دستاوردهایی کسب کنند. نکته جالب اینجا است که این موفقیت‌ها نمی‌تواند عزت‌نفس از دست رفته این افراد را باز گرداند؛ به همین دلیل با وجود دستاوردهایی که در زندگی خود کسب کرده‌اند همچنان احساس بی‌ارزشی دارند و موفقیت‌های خود را به رسمیت نمی‌شناسند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۲۲ در مورد طردشدن چنین گفت: *«خانواده‌ام بابت نمره‌های کم با من قهر می‌کردند. مثلا مامانم چند روز باهام حرف نمی‌زد. حس خیلی بدی به من دست می‌داد، اینکه تنها هستم و کسی مرا نمی‌خواهد.»*

دِین به محیط حمایت‌گر

دین به محیط حمایت‌گر شامل جبران حمایت اجتماعی، احساس فشار برای حفظ سرمایه اجتماعی و احساس مدیون بودن به استاد بود. اکثر دانشجویان مشارکت‌کننده اظهار داشتند که از دوران کودکی تا کنون انواع حمایت را از جانب اطرافیان دریافت کرده‌اند و لطف دیگران باعث شده این ذهنیت در آن‌ها به وجود آید که فقط در صورتی که فرد موفقی باشند، زحمات دیگران نتیجه داده و اگر شکست بخورند، زحمات دیگران به فنا خواهد رفت. پس در جهت جبران حمایت دیگران می‌کوشند تا همیشه فرد موفقی باشند. همچنین ترس از شکست باعث شده که کسب موفقیت برای آن‌ها انجام وظیفه تلقی شود و حس خوب پیروزی و رضایت از خود را کمتر تجربه کنند که نهایتاً نشانگان ایمپاستر را برای آن‌ها به همراه خواهد داشت. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۹ در مورد حمایت خانواده مبدأ گفت: *«خانواده‌ام به تحصیل من خیلی اهمیت می‌دادند و هر چیزی که مورد نیاز بود را حتمًا برایم فراهم می‌کردند تا خوب درس بخوانم. برای همین همش به خودم می‌گفتم برای تو که بستر مهیاست چرا درس نخوانی و همیشه ترس از این داشتم که اگر درس نخوانم در آینده قطعا پشیمان می‌شوم و زحمت‌های خانواده‌ام بر باد می‌رود.»*

مطابق با گفته‌های مشارکت‌کنندگان، منظور از سرمایه اجتماعی، اطرافیان ارزشمندی است که فرد از حمایت آن‌ها برخوردار می‌گردد؛ همچون خانواده، دوست، هم‌خوابگاهی و غیره. در این مورد هم فرد به واسطه حس خوبی که در موقعیت‌های سخت زندگی از این افراد دریافت می‌کند، به دنبال این است که از طریق کسب موفقیت و دستاوردهای تحصیلی، زحمات آن‌ها را جبران کند. در واقع فرد احساس فشار برای حفظ سرمایه احتماعی را تجربه می‌کند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۲ در مورد ارتباطات خانوادگی خوب چنین گفت: *«با توجه به خلوت‌بودنِ خانواده، همین چهار نفرمان هسته اصلی زندگیمان را تشکیل داده، اثر مثبت‌اش این حمایتی است که همیشه از هم داریم. من به نوبه خودم همیشه تلاش کردم که موفق باشم و بتوانم لطفی که به من داشتند را جبران کنم.»*

نقش اساتید در زندگی دانشجویان و ارتباطی که با آن‌ها دارند، چنان حائز اهمیت است که دانشجویان از قضاوت استادها درباره عملکرد تحصیلی‌شان نگران هستند و ترس از دست دادن حمایت آن‌ها را دارند که این موضوع موجب کاهش اعتماد به نفس و تلاش بی‌وقفه برای جبران آن از طریق کسب موفقیت را به دنبال دارد. در واقع دانشجویان احساس می‌کنند که به استاد مدیون هستند و این احساس دِین با تشدید نشانگان ایمپاستر مرتبط است. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۴ در مورد اهمیت تأییدی که از استاد دریافت کرده چنین گفت: *«من یک پروژه‌ای انجام دادم و برای یکی از اساتید سخت‌گیر فرستادم. ایشان به من پیام داد که کارت را پسندیدم و اشکالاتش را رفع کن و اگر دوست داشتی بیا در پژوهشکده کار کن. همان‌جا به خودم گفتم باید از این به بعد اینقدر کارت خوب باشد که استاد از همکاری با تو پشیمان نشود.»*



شکل ۱

مدل نحوه پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بحث

این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی انجام شد تا نحوه پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی را واکاوی کند و در این راستا عمدتاً بر شرایط زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر متمرکز بود. یافته‌ها حاکی از نقش نظام خانواده به عنوان شرایط زمینه‌ای (شامل تعامل بین خواهر و برادرها، ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین، در جست‌وجوی مادر و تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان) و نظام انضباطی (شامل خانواده قانون‌مند، مدرسه فرا استاندارد و تنبیه) و دین به محیط حمایت‌گر (شامل جبران حمایت اجتماعی، احساس فشار برای حفظ سرمایه اجتماعی و احساس مدیون بودن به استاد) به عنوان شرایط مداخله‌گر بود.

منظور از نقش نظام خانواده، تجربیاتی است که زندگی در بستر خانواده و تعامل با اعضای خانواده برای فرد رقم می‌زند و موجب تجربه نشانگان ایمپاستر می‌گردد و شامل تعامل بین خواهر و برادرها، ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین، در جست‌وجوی مادر و تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان است. تعامل بین خواهر و برادرها یکی از کدهای مربوط به نقش نظام خانواده است که تأثیر روابط همشیران را نشان می‌دهد. معمولا داشتن خواهر و برادر فرصت‌هایی برای رقابت و صمیمیت فراهم می‌کند (Roskowski, 2010)؛ اما احساسات منفی زمانی به وجود می‌آید که والدین، معلمان و دیگران آن‌ها را با هم مقایسه کنند که موجب رقابت منفی می‌گردد. این یافته با نتایج پژوهش یاف (Yaffe, 2020) همسو است که معتقد است یکی از دلایل ظهور نشانگان ایمپاستر این است که افراد به طور منفی با خواهر و برادرشان مقایسه می‌گردند؛ سپس به ناچار با آن‌ها رقابت کرده و احساس بی‌کفایتی می‌کنند و سعی دارند تا با تلاش بسیار، خود را به خانواده و دیگران ثابت کنند و به استانداردهای مد نظر آن‌ها نزدیک شوند.

همچنین، ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین می‌تواند زمینه‌ساز تجربه نشانگان ایمپاستر گردد. مطابق با نظر مشارکت‌کنندگان، سطح تحصیلات والدین و نوع شغل آن‌ها بر ارتباط با فرزندان‌شان و انتظاراتی که به همراه دارد، تأثیرگذار است. مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که والدین با سطح تحصیلات بالا، انتظارات زیاد و سطح بالایی از فرزندان خود دارند و نظارت و پیگیری بیشتری نسبت به وضعیت تحصیلی فرزندان‌شان اعمال می‌کنند (Mun & Hertzog, 2019; Nori et al., 2020). همچنین، برخی مشارکت‌کنندگان که والدین آن‌ها از نظر شغلی از موقعیت اجتماعی بالایی برخوردار بودند بیان داشتند که والدین و خانواده از آن‌ها انتظار موفقیت زیادی را دارند. این سطح از انتظارات در شکل‌گیری کمال‌گرایی در آن‌ها سهم داشته و خود را ملزم می‌دانستند که این انتظارات را برآورده کنند. این یافته با نتایج دیگر پژوهش‌ها همسو بود (Barach, 2023; Whetsel, 2023) و همان‌طور که سوناک و تاول (Sonnak & Towell, 2001) مطرح کرده‌اند، نشانگان ایمپاستر با سابقه تحصیلی والدین و موقعیت اجتماعی آن‌ها در ارتباط است. اما در مجموع به نظر می‌رسد که ادراک این افراد از تحصیلات و شغل والدین، زمینه‌ساز بروز نشانگان ایمپاستر شده بود. در واقع فرد فکر می‌کند که چون والدینش تحصیلات عالی دارند یا شغلی با موقعیت اجتماعی بالا دارند، باید به اندازه آن‌ها خوب باشد، پس استانداردهای دست بالایی را برای خودش قرار می‌دهد و در مسیر دستیابی به این استانداردها نشانگان ایمپاستر را تجربه می‌کند.

یکی از مؤلفه‌های مربوط به نقش نظام خانواده که به نظریه دلبستگی (Bowlby, 1969) نزدیک بود، «در جست‌وجوی مادر» نام گرفت. برخی از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که به دلیل شاغل بودن و در دسترس نبودن مادر مجبور بودند که از سن پایین به مهدکودک بروند، برای مدرسه رفتن و دوری از مادر اضطراب جدایی تجربه می‌کردند و در مراحل بعدی زندگی، روابط خود را بی‌ثبات می‌دانند. دلبستگی ناایمن باعث به وجود آمدن نشانگان ایمپاستر مانند احساس طردشدن، تلاش برای اثبات خود به دیگران و جبران مشکلات عاطفی از طریق کسب موفقیت تحصیلی می‌شود (Lane, 2015). یافته‌های آلوارادو (Alvarado, 2015) نیز با یافته‌های مطالعه حاضر مطابقت دارد و تأیید می‌کند که افراد دارای سبک‌های دلبستگی ناایمن، ترس از طرد شدن و رها شدن در روابط صمیمانه را تجربه می‌کنند و از آنجا که این افراد در ارتباط صمیمی با دیگران احساس ناراحتی دارند، ممکن است به دنبال استقلال باشند و از برقراری روابط با دیگران اجتناب کنند.

یکی دیگر از مؤلفه‌های نقش نظام خانواده به تأثیری مربوط است که نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان دارد. در واقع، ادراکی که فرد از جایگاه خود در خانواده و بین خواهران و برادران دارد، به لحاظ اجتماعی نقش مهمی داشته و سبک زندگی‌اش را شکل می‌دهد. با وجود اینکه فرزندان، والدین یکسانی دارند و در یک خانه زندگی می‌کنند، اما محیط اجتماعی آن‌ها کاملا یکسان نیست. در نتیجه بزرگ یا کوچک‌بودن و نگرش متفاوت والدین به فرزندان بر شخصیت آن‌ها تأثیرگذار است و انتظاراتی را برای خودشان و دیگران به وجود می‌آورد (Leong et al., 2001). در خصوص این مورد هم به نظر می‌رسد ادراک فرد از نقشی که در خانواده بر عهده دارد، یعنی فرزند اول یا آخر خانواده بودن، انتظاراتی را برای نقش‌اش به وجود می‌آورد. معمولا فرزند اول تحت فشار است، خانواده و اجتماع انتظارات زیادی از او دارند تا الگوی خوبی برای فرزندان بعدی باشد و این سبب می‌شود که برنامه‌ریزی کند، هدفمندانه تلاش نماید که معمولاً دستاوردهای چشم‌گیری را برایش به همراه دارد، اما در این مسیر نشانگان ایمپاستر را تجربه خواهد کرد. فرزندان آخر معمولاً در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی از نقش کم‌رنگی برخوردار هستند و برای موفقیت‌هایشان کم‌تر تشویق می‌شوند؛ چون فرزندان قبلی این حسِ خوبِ ناشی از دستاوردهای فرزند را قبلاً برای والدین فراهم آورده‌اند. احتمالاً این افراد ناچارند تا برای جلب توجه اطرافیان تلاش کنند و در مسیر تحصیلی و شغلی دستاوردهایی را کسب کنند که این مسیر به ظهور نشانگان ایمپاستر منجر خواهد شد. نتایج پژوهش‌هایی که نشان داده ترتیب تولد در تجربه نشانگان ایمپاستر توسط افراد نقش مهمی دارد احتمالاً به ادراک افراد از نقش و جایگاه آن‌ها در خانواده بر می‌گردد (Bussotti, 1990; Koç, 2023). ادراک فرد از نقش و جایگاه خود در خانواده با یافته‌های پژوهش‌های دی وریس (De Vries, 2005) و سریتان و مهتا (Seritan & Mehta, 2016) نیز مطابقت دارند که نشان دادند فرزند اول بودن ممکن است با احساس تعهد برای داشتن بهترین عملکرد و احساس مسئولیت برای انجام وظایف مهم، همراه باشد.

در پژوهش حاضر، نظام انضباطی یکی از مؤلفه‌های شرایط مداخله‌گر معرفی شد که شامل خانواده قانونمند، مدرسه فرا استاندارد و تنبیه بود. سیستم انضباطی در خانه با سبک فرزندپروری مرتبط است و احتمالاً در تشدید نشانگان ایمپاستر نقش دارد. افراد مبتلا به نشانگان ایمپاستر یک سیستم انضباطی سخت‌گیرانه را در خانه همراه با سبک فرزندپروری مستبدانه، انتظارات بالای والدین، و وضع قوانین به صورت یک طرفه تجربه می‌کنند (Pinquart, 2016). این سبک فرزندپروری، احساس شرم، تحقیر و بی‌لیاقتی را به فرد منتقل می‌کند (Alvarado, 2015; Yaffe, 2020). در محیط‌هایی که والدین بیش از حد درگیر زندگی فرزندان هستند، بر فعالیت‌های فرزندان نظارت کامل دارند، به طور مستقیم در تصمیم‌گیری آن‌ها دخالت می‌کنند، فرزندان برای دستیابی به دستاوردهای بیشتر، فشار دائمی را تجربه می‌کنند، نیازهای خود را انکار می‌کنند و تلاش می‌کنند تا دیگران را راضی نگه دارند؛ بنابراین موفقیت‌هایی که به دست می‌آورند را نمی‌توانند به سخت‌کوشی خود نسبت دهند و در نهایت حتی پس از رسیدن به موفقیت نیز نشانگان ایمپاستر را تجربه می‌کنند (Malik, 2024).

نشانگان ایمپاستر همچنین ممکن است طی فرآیندهای انضباطی در مدرسه ایجاد شود، به ویژه در مدارس با استانداردهای سطح بالا که دانش‌آموزان را به رقابت تحصیلی تشویق می‌کند. محیط رقابتی مدرسه به معنای محیط رقابتی همسالان است. دانش‌آموزان ممکن است در مقایسه خود با همسالان، پیشینه علمی خود را ناکافی ارزیابی کرده و احساس کنند به این محیط تعلق ندارند. چنین تجاربی با تشدید نشانگان ایمپاستر همراه می‌شود (Lee et al., 2021; Makikalli, 2022). دانش‌آموزان این مدارس نه تنها توقعات سطح بالا از خود دارند، بلکه انتظارات دیگران را نیز از خود بالا می‌برند. به عبارتی، کمال‌گرایی و رقابت‌طلبی آن‌ها تقویت می‌شود و این شرایط در تشدید نشانگان ایمپاستر نقش ایفا می‌کند (Koushafar & Ehtesham Zade, 2015).

تنبیه یکی از روش‌های تربیتی محسوب می‌شود و طی صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان به همه انواع تنبیه اشاره شد که عبارت بودند از: تنبیه به شیوه طردشدن، تنبیه روانی، تنبیه به شیوه محروم‌سازی از تفریح و تنبیه فیزیکی. از گذشته تا کنون، افراد به تنبیه به عنوان وسیله‌ای برای انضباط، متوسل می‌شوند؛ اما تنبیه به هر شکلی که انجام شود، ناخوشایند است و احساس شرم و تحقیر را به فرد منتقل می‌کند (Ahmed et al., 2020). می‌توان گفت تجربه شرم با تشدید علائم ایمپاستر همراه است؛ زیرا فرد را مجبور می‌کند به طور افراطی برای جبران این احساس تلاش کند (Holm, 2022).

دِین به محیط حمایت‌گر یکی دیگر از شرایط مداخله‌گر بود که شامل جبران حمایت اجتماعی، احساس فشار برای حفظ سرمایه اجتماعی و احساس مدیون بودن به استاد بود. مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند از حمایت اجتماعی خانواده و اطرافیان برخوردار بوده و هستند. اما این حمایت سبب نگرانی آن‌ها شده بود که اگر نتوانند لطف دیگران را جبران کنند، زحمات آن‌ها را هدر داده‌اند. به همین دلیل بسیار تلاش می‌کنند تا با کسب موفقیت به خصوص در زمینه تحصیلی، موجب سربلندی آن‌ها باشند. این طرز فکر و عملکردی که به دنبال دارد، موجبات تشدید نشانگان ایمپاستر را برای فرد به همراه دارد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که نشانگان ایمپاستر در نمونه‌ای از دانشجویان با حمایت بیش از حد والدین، همبستگی مثبت دارد (Li et al., 2014; Kumar, 2017). می‌توان گفت، گویی فرهنگ جمع‌گرا، افراد را به خانواده مدیون می‌کند؛ به عبارت دیگر خانواده‌هایی که درگیر با مسائل فرزندانشان هستند و از انواع حمایت برای آن‌ها دریغ نمی‌کنند، فرزندان را مدیون خود می‌سازند و آن‌ها برای جبران زحمات خانواده، راهی بهتر از کسب موفقیت نمی‌یابند.

سرمایه اجتماعی به شبکه مفید ارتباطات اجتماعی در داخل و خارج از دانشگاه اشاره دارد که می‌تواند از طرف همسر، خانواده‌های مبداء، همسالان، همکلاسان و مافوق باشد (McCullough, 2020). دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌توانند سرمایه اجتماعی خود را با شبکه‌سازی در مجامع مختلف، وسعت بخشند که موجبات موفقیت تحصیلی و شغلی را فراهم می‌آورد (Walker & Yoon, 2017). نتایج این قسمت از پژوهش با نظر جنسن و همکاران (Jensen et al., 2023) همسو است که برخورداری از سرمایه اجتماعی باعث می‌شود که دانشجویان احساس فشار برای حفظ این سرمایه‌ها را تجربه کنند و نگران باشند که در انتخاب‌هایشان شکست بخورند و زحمت‌های اطرافیان از بین برود؛ برای همین به طور افراطی تلاش می‌کنند تا این سرمایه‌ها را حفظ کنند و این باعث تشدید تجربه آن‌ها از نشانگان ایمپاستر گشته است.

در خصوص احساس مدیون بودن به استاد، دانشجویان مشارکت‌کننده بر این باور بودند که برخورداری از حمایت استاد باعث می‌شود که برای رسیدن به موفقیت تلاش کنند و نسبت به زحمات و حمایت‌های استاد احساس دین کنند. عده‌ای از دانشجویان هم به اهمیت تاییدشدن توسط استاد و ارزش قضاوت او در خصوص عملکردشان اشاره کردند که نقش سازنده استاد در زندگی تحصیلی‌شان را نشان می‌داد. چپمن (Chapman, 2017) دریافت که برخی دانشجویان از قضاوت‌شدن توسط اساتید خود در صورتی که عملکرد تحصیلی آن‌ها عالی نباشد، می‌ترسند. در نتیجه این ترس باعث نگرانی آن‌ها برای از دست دادن حمایت اساتید، کاهش اعتماد به نفس و افزایش نشانگان ایمپاستر می‌شود.

یافته‌های این پژوهش به طور کلی نشان می‌دهد که شرایط زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر در پدیدآیی نشانگان ایمپاستر نقش مهمی دارند. شرایط زمینه‌ای به طور خاص شامل نظام خانواده بود که ارتباط با مادر و تعاملاتی که بین خواهر و برادرها در خانواده وجود دارد را در بر می‌گیرد. نظام خانواده می‌تواند از دوران کودکی، ادراکی را برای فرد در زمینه نقش و جایگاهش در جامعه به وجود آورد. در این راستا فرد تلاش می‌کند تا جایگاهش را حفظ کند و همچنان بتواند دیدگاه مثبت دیگران نسبت به خودش را در طول زندگی جلب نمایند (Yaffe, 2020). همچنین شرایط مداخله‌گر هم در پدیدآیی نشانگان ایمپاستر نقش دارد که در برگیرنده محیط اجتماعی است که فرد عضوی از آن است. در واقع این محیط فرد را موظف می‌دارد تا اصول انضباطی را رعایت کند و به ویژه در محیط مدرسه و خانواده آنچه که بیشترین نقش را دارد، سیستم تنبیهی است (Holm, 2022). سیستم تنبیهی عاملی است که شرایط ظهور نشانگان ایمپاستر را تشدید می‌کند. همان‌طور که گفته شد این شرایط مداخله‌گر عمدتا به جامعه‌ای که فرد در آن زندگی می‌کند بر می‌گردد و این محیط اجتماعی می‌تواند حمایت‌گر، نه اینکه فقط تنبیه‌کننده باشد. تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای که فرد باید جایگاه خودش را حفظ می‌کرده، همچنین نظام انضباطی که تنبیه را به همراه داشته، حتی در شرایطی که حمایت هم شامل حال فرد بوده، سبب شده است که فرد نسبت به این حمایت دریافتی احساس دین کند، سعی کند که حمایت را جبران نماید و محیط حمایتی را حفظ کند (Li et al., 2014). به این ترتیب شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر می‌توانند بستری را برای پدیدآیی نشانگان ایمپاستر فراهم کنند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. داده‌های این پژوهش در یک مقطع زمانی جمع‌آوری شده است و بررسی سیر تغییر تجربه نشانگان ایمپاستر از طریق پژوهش‌های طولی در دوران‌های متفاوت رشدی می‌تواند اطلاعات عمیق‌تری فراهم کند. اگرچه یافته‌های این پژوهش حاصل مصاحبه عمیق با دانشجویان بود، اما یکی از محدودیت‌های این پژوهش آن بود که شرایط و مؤلفه‌ها بر اساس این مشخصات جمعیت‌شناختی به ویژه جنسیت بررسی نشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تجربه نشانگان ایمپاستر بر اساس این مشخصات مورد توجه قرار گیرد. از طرفی دیگر، یافته‌های این پژوهش به تجارب مصاحبه‌شوندگان محدود است. پیشنهاد می‌شود تجربه نشانگان ایمپاستر و نحوه پیدایش آن در مقاطع مختلف تحصیلی و در بافت‌های مختلف فرهنگی بررسی و مقایسه شود. از آنجا که این پژوهش به طور بنیادین، نقش نظام و روابط خانوادگی در پدیدآیی نشانگان ایمپاستر را نشان داد، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی به صورت کمی، رابطهٔ بین نشانگان ایمپاستر با ابعاد دلبستگی و سبک‌های فرزندپروری مورد بررسی گیرد. از طرف دیگر، طراحی مداخله مبتنی بر مدل پدیدآیی نشانگان ایمپاستر برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و بررسی تأثیر آن بر میزان این نشانگان، یکی دیگر از پیشنهادات پژوهشی است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، این مداخله می‌تواند عمدتاً بر شرایط مداخله‌گر و تعاملات و ارتباط دانشجویان با سیستم حمایتی آن‌ها متمرکز باشد و بر اساس نظریه‌های مرتبط تدوین شود. بر اساس

یافته‌های پژوهش حاضر یکی از پیشنهادات کاربردی، آموزش روش‌های فرزندپروری مبتنی بر نظریه‌های دلبستگی و شناختی–رفتاری به والدین در راستای پیشگیری از پدیدآیی نشانگان ایمپاستر است. در همین راستا، آگاهی معلمان و اولیاء مدارس از نقش آن‌ها و قواعد آموزشی و پرورشی بر نحوه پدیدآیی نشانگان ایمپاستر می‌تواند بسیار کاربردی باشد.

نتیجه‌گیری

به طور کلی، مطالعه حاضر به طور مفهومی به کشف شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر موثر در پدیدآیی نشانگان ایمپاستر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخت. شرایط زمینه‌ای شامل نقشی است که نظام خانواده در نشانگان ایمپاستر بازی می‌کند و شامل تعامل بین خواهر و برادرها، ادراک از وضعیت تحصیلی و شغلی والدین، در جست‌وجوی مادر و تأثیر نظام خانواده بر ادراک نقش و جایگاه فرزندان است. شرایط مداخله‌گر مانند اصول انضباطی که فرد در خانه و مدرسه تجربه می‌کند و دین به محیط حمایت‌گر در پدیدآیی نشانگان ایمپاستر دخالت دارد. نتایج مربوط به شرایط زمینه‌ای بر اهمیت ایجاد دلبستگی ایمن در فرزندان، اجرای تربیت عادلانه برای همه آن‌ها و عدم مقایسه خواهر و برادرها با هم در محیط خانواده تأکید نمود. نتایج حاصل از شرایط مداخله‌گر برای خانواده‌ها، داشتن انتظارات منصفانه از فرزندان، ضرورت آموزش شیوه‌های فرزندپروری صحیح و آگاه‌سازی والدین از تبعات شیوه‌های مبتنی بر کنترل‌گری و تنبیه را نشان داد. برای مسئولان آموزش، ضرورت آگاهی از پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت مقایسه افراد با یکدیگر و تشویق به رقابت و اجتناب از هر گونه تنبیه و تحقیر آن‌ها را مد نظر قرار داد.

ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر با کد اخلاق IR.UI.REC.1401.128 از دانشگاه اصفهان انجام شد و کلیه مشارکت‌کنندگان رضایت کتبی و شفاهی خود را جهت شرکت در پژوهش اعلام نموده و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آن‌ها داده شد.

حمایت مالی

این پژوهش با هزینه شخصی پژوهشگران انجام گرفته و در هیچ یک از مراحل انجام این پژوهش، منابع مالی دریافت نشده است.

تعارض منافع

یافته‌های این پژوهش هیچ‌گونه تضادی با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

سهم نویسندگان

نویسنده اول مفهوم‌سازی، گردآوری داده‌ها، تحلیل، بحث، نتیجه‌گیری و نگارش پیش‌نویس اصلی را بر عهده داشت. نویسند دوم در زمینه مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، تحلیل، بحث، نتیجه‌گیری و بازنگری همکاری داشت. نویسنده سوم در زمینه روش‌شناسی، تحلیل، بحث و بازنگری همکاری داشت.

سپاسگزاری

مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است و از کلیه دانشجویان که با شرکت در پژوهش به روند اجرای آن کمک کردند، سپاسگزاری می‌شود.

Reference

Ahmed, A., Cruz, T., Kaushal, A., Kobuse, Y., & Wang, K. (2020). Why is there a higher rate of impostor syndrome among BIPOC. *Across the Spectrum of Socioeconomics*, *1*(2), 1-17. https://doi.org/10.5281/zenodo.4310477

Alvarado, Ch. (2015) .*I'm not all that: a look at the imposter phenomenon in intimate relationships*. Eastern Washington University Master's Thesis Collection, 277, 1-18. https://dc.ewu.edu/theses/277

Barach, P., Ahmed, R., Agarwal, G., Olson, K., Welch, J., Chernoby, K., Hein, C. L., Anand, T., Joseph, B., & Rosenstein, D. L. (2023). Navigating personal health crises, imposter syndrome, sexual harassment, clinical mistakes, and leadership challenges: lessons for work-life wellness in academic medicine: part 3 of 3. *Kansas Journal of Medicine*, *16*, 165. https://doi.org/10.17161/kjm.vol16.19954

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

Bussotti, C. (1990). *The Impostor Phenomenon: Family Roles and Environment*. Georgia State University-College of Arts and Sciences.

Chapman, A. (2017). Using the Assessment Process to Overcome Imposter Syndrome in Mature Students. *Journal of Further and Higher Education, 41*(2), 112-119. https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062851

Clance, P. R. (1985). The impostor phenomenon. *New Woman, 15*(7), 40-43. https://doi.org/10.1037/t11274-000

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 15*(3), 241-247. https://doi.org/10.1037/h0086006

Cokley, K., Smith, L., Bernard, D., et al. (2017). Impostor Feelings as a Moderator and Mediator of the Relationship Between Perceived Discrimination and Mental Health among Racial/Ethnic Minority College Students. *Journal of Counseling Psychology, 64*(2),141-154. https://doi.org/10.1037/cou0000198

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, 3.*

De Vries, M. F. R. K. (2005). The dangers of feeling like a fake. *Harvard Business Review, 83*(9), 108.

Erekson, D. M., Larsen, R. A., Clayton, C. K., Hamm, I., Hoskin, J. M., Morrison, S., ... & Beecher, M. E. (2024). Is the measure good enough? Measurement invariance and validity of the clance imposter phenomenon scale in a university population. *Psychological Reports, 127*(4), 1984-2004. https://doi.org/10.1177/00332941221139991

Feigofsky, S. (2022). Imposter syndrome. *Heart Rhythm Case Reports, 8*(12), 861- 862. https://doi.org/10.1016/j.hrcr.2022.11.001

Freeman, K. J., Houghton, S., Carr, S. E., & Nestel, D. (2022). Measuring impostor phenomenon in healthcare simulation educators: a validation of the clance impostor phenomenon scale and leary impostorism scale. *BMC Medical Education, 22*(1), 139. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03190-4

Grenardo, D. (2021). The Phantom Menace to Professional Identity Formation and Law School Success: Imposter Syndrome. *University of Daytona Law Review, 47*(3), 369-382. https://doi:org/10.2139/ssrn.3899332

Haddadi Bahram, A., Khalatbari, J., & Qorban Shiroodi, Sh. (2011). The study of relationship between emotional intelligence and self-esteem with imposter syndrome. *Journal of Fundamentals of Mental, 13*(1), 30-41. (Persian). https://www.magiran.com/p922451

Haghighi, A., & Ghorbali, A. (2022). The Relationship between Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy in College Students: The Mediating Role of Imposter Syndrome. *Contemporary Psychology, Biannual Journal of the Iranian Psychological Association, 17*(2), 7-20. (Persian). https://doi.org/10.29252/bjcp.17.2.7

Holden, C. L., Wright, L. E., Herring, A. M., & Sims, P. L. (2024). Imposter syndrome among first-and continuing-generation college students: The roles of perfectionism and stress. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 25*(4), 726-740. https://doi.org/10.1177/15210251211019379

Holm, A. J. (2022). *Violation of cognitive expectancy: An EEG account*. University of California, Merced.

Hutchins, H. M. (2015). Outing The Imposter: A Study Exploring Imposter Phenomenon Among Higher Education Faculty. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development, 27*(2), 3- 12. https://doi.org/10.1002/nha3.20098

Jensen, K. J., Miller, I. M., Suresh, D. E., & Martin, J. P. (2023). Beyond skills: building research capacity through cognitive apprenticeship and social capital. *Australasian Journal of Engineering Education, 28*(1), 97-109. https://doi.org/10.1080/22054952.2023.2230068

Joseph, B., Tseng, E. S., Zielinski, M. D., Ramirez, C. L., Lynde, J., Galev, K. M., Bhogadi, S. K., El-Qawaqzeh, K., Hosseinpour, H., & Equity, E. (2023). Feeling like an imposter: are surgeons holding themselves back? *Trauma Surgery & Acute Care Open, 8*(1), e001021. https://doi.org/10.1136/tsaco-2022-001021

Koc, E. (2023). *Comparison of Imposter-Related Groups Based in Pisa 2018 Dataset* (Doctoral dissertation, Bilkent Universitesi (Turkey)).

Koushafar, S., & Ehtesham Zade, P. (2015). Investigating the effect of self-awareness training on imposter syndrome in students of gifted high schools for girls in Ahvaz. *Journal of Social Psychology, 9*(99), 24-33. (Persian). URL: http://ijpb.ir/article-1-225-en.html

Kumar, A. (2017). Social support as the predictor of imposter phenomenon among the students of Himachal Pradesh University. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research, 7*(9), 90-97. Online available at zenithresearch.org.in

Lane, J. A. (2015). The imposter phenomenon among emerging adults transitioning into professional life: Developing a grounded theory. *Adult Span Journal, 14*(2), 114-128. https://doi.org/10.1002/adsp.12009

Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Wagoner Funk, W. (2000). The Impostor Phenomenon: Self-Perceptions, Reflected Appraisals, and Interpersonal Strategies. *Journal of Personality, 68*(4), 725-756. https://doi.org/10.31979/mrj.2019.1505

Lee, L. E., Rinn, A. N., Crutchfield, K., Ottwein, J. K., Hodges, J., & Mun, R. U. (2021). Perfectionism and the imposter phenomenon in academically talented undergraduates. *Gifted Child Quarterly, 65*(3), 220–234. https://doi.org/10.1177/0016986220969396

Leong, F. T., Hartung, P. J., Goh, D., & Gaylor, M. (2001). Appraising birth order in career assessment: Linkages to Holland's and Super's models. *Journal of Career Assessment, 9*(1), 25-39. https://doi.org/10.1177/106907270100900102

Li, S., Hughes, J., & Thu, S.M. (2014). The Links Between Parenting Styles and Imposter Phenomenon. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 19*, 50-57. https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN19.2.50

Mainali, S. (2020). Being an Imposter: Growing Out of Impostership. *JNMA: Journal of the Nepal Medical Association, 58*(232), 1097–1099. https://doi.org/10.31729/jnma.5505 CC BY

Makikalli, A. (2022). *Gifted Female Voices: Perceptions of Differentiation in Secondary and Higher Education* (Doctoral dissertation, University of Denver).

Malik, S. (2024). Relationship between Impostorism, Parenting style and self-esteem. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(6), 571-578. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5265

McCullough, L. (2020). Barriers and Assistance for Female Leaders in Academic STEM in the US. *Education Sciences, 10*(10), 264. https://doi.org/10.3390/educsci10100264

Mehrabizadeh Honarmand, M., Basaknejad, S., Shahni-Yilagh, M., Shekarkan, H., & Haghighi, J. (2005). A Study of Simple and Multiple Relationships of Fear of Success, Self-esteem, Perfectionism and Fear of Negative Evaluation with Imposter Syndrome in Postgraduate Students of Shahid Chamran University. *Journal of Educational Sciences and Psychology, 12(3)*, 1-24. (Persian). https://doi.org/10.22055/psy.2005.16353

Mun, R. U., & Hertzog, N. B. (2019). The influence of parental and self-expectations on Asian American women who entered college early. *Gifted Child Quarterly, 63*(2), 120–140. https://doi.org/10.1177/0016986218823559

Nori, H., Peura, M. H., & Jauhiainen, A. (2020). From Imposter Syndrome to Heroic Tales: Doctoral Students' Backgrounds, Study Aims, and Experiences. *International Journal of Doctoral Studies, 15*, 517-539. https://doi.org/10.28945/4637

Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 16(1), 51-60. https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1936

Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*, 475-493. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y

Rad, M. K., Pour, N. M., & Salehi, M. (2020). The Relationship between perfectionism and early maladaptive fantasies with imposter syndrome in female students. *Journal of Consulting Excellence and Psychotherapy: Issue, 9*, 24-33. (Persian). https://doi.org/20.1001.1.25382799.1399.9.36.3.6

Radmehr, F., & Heydariani, L. (2019). Examine Relationship of Academic stress and social Anxiety in students and its Role in predicting the Imposter syndrome. *Journal of Rooyesh-e-Ravanshenasi, 7*(11), 55-69. (Persian). URL: http://frooyesh.ir/article-1-486-en.html

Ramsey, E., & Brown, D. (2018). Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduate Libraries, 25*(1), 86-90 https://doi.org/10.1080/10691316.2017.1364080

Roskowski, J. C. R. (2010). *Imposter phenomenon and counseling self-efficacy: The impact of imposter feelings* (Doctoral dissertation, Ball State University). http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/20.500.14291/194625

Schmidt, M., & Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: A literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 13*(1), 1508171. https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171

Schubert, N., & Bowker, A. (2019). Examining the impostor phenomenon in relation to self-esteem level and self-esteem instability. *Current Psychology, 38*, 749-755. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9650-4

Seritan, A. L., & Mehta, M. M. (2016). Thorny Laurels: The Impostor Phenomenon in Academic Psychiatry. *Academic Psychiatry, 40*(3), 418-421. https://doi.org/10.1007/s40596-015-0392-z

Shahani-Yeilaghi, M., & Basaknejad, S. (2007). A study of simple and multiple relationships of defensive self-presentation with imposter syndrome in graduate students of Shahid Chamran University (Ahwaz-Iran). *Clinical Psychology and Personality, 5*(2), 61-74. (Persian). https://doi.org/20.1001.1.23452188.1386.5.2.6.2

Sherman, R. O. (2013). Imposter syndrome: When you feel like you're faking it. *American Nurse Today, 8*(5), 57-58.

Solgi, Z., & Soleimanifar, N. (2023). Prediction of Impaster Syndrome in Female Students Based on Psychological Capital and Spirituality. *Journal of Research on Religion and Health, 9*(1), 80-92. (Persian). https://sid.ir/paper/1067799/en

Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 31*(6), 863–874. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00184-7

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage, Thousand Oaks, CA.

Sujon, Z. (2023). Exploring the doctoral journey and good supervisorial practice. *Spark: UAL Creative Teaching and Learning Journal, 6*(1), 27-32. https://sparkjournal.arts.ac.uk/index.php/spark/article/view/155

Walker, J., & Yoon, E. S. (2017). Becoming an academic: The role of doctoral capital in the field of education. *Higher Education Research & Development, 36*(2), 401–415. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1207616

Whetsel, K. (2023). *Imposter Syndrome in Higher Education Stems from Self-Doubt and Perfectionism in High School*. Honors Projects. 862.https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/862

Yaffe, Y. (2020). Does self-esteem mediate the association between parenting styles and imposter feelings among female education students?. *Personality and Individual Differences*, *156*, 109789. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109789

Zeinivand, Z., Amini Javid, L., & Morad, A. (2015). A study on the relationship between fear of success, emotions of shame and guilt with imposter syndrome among female students. *Women's Studies Sociological and Psychological*, *13*(1), 161-180. (Persian). https://doi.org/10.22051/jwsps.2015.1942

© 2025 The Author(s). Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited