

Research Paper



Prediction of Academic Incivility Based on Ego Strength: The Moderating Role of Shame and Guilt Emotions



Saeedeh Sadat Akbari¹, Fariborz Sedeghi Arfaee*², Mohammad Javad Yazdani Varzane³

1. M. Sc student in Educational Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.
3. PhD in Educational Psychology, Instructor at University of Kashan, Kashan, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.15331

DOR: 20.1001.1.27173852.1401.17.68.8.2

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15331.html



ARTICLE INFO

Keywords:
Academic Incivility, Ego Strength, Guilt, Shame

Received: 2022/05/19
Accepted: 2022/06/20
Available: 2023/02/09

ABSTRACT

The purpose of this study was to predict academic incivility based on ego strength and investigating moderating role of shame and guilt emotions in this process. This study was conducted with a correlational method and the statistical population consisted of all graduate students in Kashan university, in the 2021-2022 academic year. Using random sampling method, 280 students were selected. Data were collected using the questionnaires of Ego Strength Scale (ESS) Besharat (2008), Guilt and Shame Scale Proneness (GASP) Cohen (2011) and Incivility in Nursing Education Revised Survey Clark (2015). The obtained data were analyzed by Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis. Findings showed there was a negative relationship between academic incivility and ego strength. Shame had also positive and negative relationship with academic incivility, and ego strength, respectively. Guilt had strong negative relationship with academic incivility and positive relationship with ego strength. The results indicated that ego strength can predict academic incivility. Shame, reduces the diminishing effect of ego strength on academic incivility. Moderating role of guilt between academic incivility and ego strength was not confirmed. Using these results can help reduce academic incivility by making students aware of ego strength and avoiding put them to shame in stressful situations.



* Corresponding Author: Fariborz Sedeghi Arfaee

E-mail: fsa@kashanu.ac.ir

مقاله پژوهشی



پیش‌بینی رفتارهای هنجارگریز تحصیلی بر اساس توانمندی ایگو:
نقش تعدیل‌کنندگی هیجان‌های شرم و احساس گناه



سعیده سادات اکبری^۱، فریبرز صدیقی ارفعی^{۲*}، محمد جواد یزدانی ورزنده^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

۳. دکتری روانشناسی تربیتی، مدرس دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.15331

DOR: 20.1001.1.27173852.1401.17.68.8.2

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_15331.html



چکیده

مشخصات مقاله

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی کنندگی توانمندی ایگو در رفتارهای هنجارگریز تحصیلی و بررسی تعدیل‌کنندگی هیجان شرم و احساس گناه در این ارتباط انجام شد. طرح پژوهش از نوع همبستگی و جامعه‌ی آماری، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کاشان در نیم سال اول تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از این جامعه‌ی آماری ۲۸۰ دانشجو به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌ی توانمندی ایگو (ESS) بشارت (۱۳۸۶)، هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه (GASP) کوهن (۲۰۱۱) و پرسش‌نامه‌ی تجدید نظر شده‌ی هنجارگریزی در آموزش پرستاری کلارک (۲۰۱۵) استفاده شد. داده‌های بدست آمده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و روش رگرسیون سلسله‌مراتبی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که بین رفتارهای هنجارگریز تحصیلی و توانمندی ایگو رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد. همچنین بین هیجان شرم و هنجارگریزی تحصیلی و توانمندی ایگو به ترتیب رابطه‌ی مثبت و منفی معنادار وجود دارد. احساس گناه رابطه‌ی قوی منفی و معنادار با هنجارگریزی تحصیلی و رابطه‌ی مثبت و معنی دار با توانمندی ایگو دارد. نتایج یافته‌ها حاکی از این بود که توانمندی ایگو می‌تواند رفتارهای هنجارگریزی تحصیلی را پیش‌بینی کند. هیجان شرم بالا اثرکاهندگی توانمندی ایگو بر هنجارگریزی را کاهش می‌دهد. اما اثر تعدیل‌کنندگی احساس گناه در رابطه‌ی بین توانمندی ایگو با هنجارگریزی به علت معنادار نبودن، تأیید نشد. استفاده از نتایج این پژوهش می‌تواند با آگاهی بخشیدن دانشجویان نسبت به توانمندی ایگو، و اجتناب از شرمگین کردن آن‌ها در موقعیت‌های تنش‌زا، به کاهش بروز رفتارهای هنجارگریز کمک کند.

کلیدواژه‌ها:

هنجارگریزی تحصیلی، توانمندی ایگو، هیجان شرم، احساس گناه

دریافت شده: ۱۴۰۱/۰۲/۲۹

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۰۳/۳۰

منتشر شده: ۱۴۰۱/۱۱/۲۰

* نویسنده مسئول: فریبرز صدیقی ارفعی

رایانامه: fsa@kashanu.ac.ir

مقدمه

بروز رفتارهای غیرمردنی در محیط های آموزشی، پدیده‌ی نوظهوری نیست، با این وجود، افزایش روزافزون در تنوع و فراوانی رفتارهای هنجارگریز تحصیلی^۱، آن را به یکی از بزرگ‌ترین چالش های پیش روی اساتید دانشگاه و دانشجویان، تبدیل کرده است (کلارک^۲، ۲۰۰۸). هنجارگریزی تحصیلی، گفتار یا عملی غیرمحترمانه و ناپه‌نجان بوده و از رفتارهایی مانند حواس پرتی، آزار و اذیت، مزاحمت ایجاد کردن، بی تفاوتی و سروصدا کردن، تأخیر در ورود به کلاس و ترک زودهنگام کلاس، حرکات و اظهارات طعنه آمیز تا رفتارهای خشونت بار و تکانشی در نوسان است (فلدمن^۳، ۲۰۰۱). از پژوهش هایی که به بررسی هنجارگریزی از دید دانشجویان و اساتید پرداخته اند (شمشیری و همکاران، ۱۳۹۶؛ رفیعی و همکاران، ۱۳۹۵؛ جویباری و همکاران، ۱۳۸۹) می‌توان نتیجه گرفت این رفتارها، به سبب واکنش های متقابل از سوی استاد و دانشجو مختل کننده‌ی فرایند آموزش می‌باشند (کلارک، ۲۰۰۸). همچنین این گونه رفتارهای گستاخانه و مخرب، موجب پریشانی روانی و فیزیولوژی فرد می‌گردد (کلارک، ۲۰۱۳) به طوری که دانشجویانی که در معرض چنین رفتارهایی قرار می‌گیرند، به خود اجازه‌ی انجام رفتارهای هنجارگریز را می‌دهند (سگریست^۴، ۲۰۱۸) و در نتیجه، سلامت روان آنان، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (هوانگ و همکاران^۵، ۲۰۲۰).

پیامدهای نامطلوب رفتارهای هنجارگریز در محیط های آموزشی، پژوهشگران را بر آن داشته است که با بررسی عوامل مؤثر بر آن، زمینه‌ی کنترل و پیشگیری این رفتارها را فراهم آورند. آموزش آداب دانشجویی، در مدیریت رفتارهای هنجارگریز پرستاری (عابدینی و همکاران، ۲۰۲۱) آموزش فلسفه (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰) و توانش های خودتعیین گری^۶ (شیرزادی و همکاران، ۱۴۰۰) در کاهش رفتارهای هنجارگریز در دانش آموزان، مؤثر شناخته شده است. در پژوهش شیرزادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۷) محقق پنداری تحصیلی^۷ به عنوان عامل فردی و عدالت کلاسی^۸ به عنوان عامل سازمانی، پیش‌بینی کننده‌ی هنجارگریزی تحصیلی بودند. آن‌ها در پژوهشی دیگر (۱۳۹۸) بر انگیزش تحصیلی^۹، به عنوان عامل درون فردی در کاهش رفتارهای هنجارگریز تأکید کردند. کاهش خودکنترلی از عامل های درونی برانگیزاننده‌ی هنجارگریزی شناخته شده است (روزن^{۱۰}، ۲۰۱۶). از دیگر عوامل درون فردی پیش‌بینی کننده‌ی هنجارگریزی تحصیلی ویژگی های شخصیتی است (کیتینگ^{۱۱}، ۲۰۱۶) که به همراه سبک مدیریت تعارض به عنوان پیش‌بیننده‌ی رفتارهای غیرمردنی شغلی نقش دارند (عالی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین مشاهده شده است که صفت شخصیتی وظیفه‌گرایی با واسطه‌ی مسئولیت پذیری تحصیلی، همبستگی منفی بالایی با رفتارهای

غیراخلاقی از جمله بی‌صداقتی تحصیلی^{۱۲} دارد (بارانی و فولاد چنگ، ۱۴۰۰). در واقع با قاطعیت می‌توان گفت همواره اخلاق از پیش‌بینی کننده های تمایل افراد به درگیر شدن در رفتارهای مردنی هستند (گل پرور، ۱۳۸۹). پژوهش حاضر با تمرکز بر عوامل درون فردی اقدام به بررسی پیش‌بینی کننده‌های هنجارگریزی تحصیلی در بین دانشجویان نموده است. از جمله‌ی این عوامل، می‌توان به توانمندی ایگو^{۱۳} اشاره کرد.

توانمندی ایگو که از سازه‌های مرکزی شخصیت است، اشاره به توانایی شخص برای مدیریت موفقیت‌آمیز نیازهای غریزی، بازداری های درونی و واقعیت‌های اجتماعی دارد و در تنظیم انگیزه‌ها، تکانه‌ها و سازگاری با محیط دخالت دارد (بشارت و همکاران، ۲۰۱۸). شکری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی قدرت پیش‌بینی کنندگی توانمندی ایگو را با واسطه‌ی حرمت خود^{۱۴} در موفقیت شغلی نشان داده‌اند. توانمندی ایگو، پیش بین قوی و معناداری برای هوش فرهنگی دانشجویان محسوب می‌شود (فرقدانی، ۱۳۹۷) و به عنوان توانایی ایگو در مواجهه و مدیریت مطالبات و تعارض های نهاد^{۱۵}، فرامن^{۱۶} و مقتضیات محیط در نظر گرفته می‌شود، بنابراین به فرد کمک می‌کند تا در شرایط استرس زا، ثبات و پایداری هیجانی خود را حفظ کند. افراد دارای توانمندی ایگو قوی تعارض های بین فردی را راحتتر می‌پذیرند و به فردیت دیگران احترام می‌گذارند و کمتر در برابر تفاوت های دیگران با خودشان، حالت تهاجمی دارند (زیادنی^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۶). توانمندی ایگو می‌تواند تنظیم شناختی هیجان را نیز پیش‌بینی کند (بادان فیروز و همکاران، ۱۳۹۶)، و از طریق حل تعارض های درون روانی و تعامل با محیط، فرایند نظم‌دهی هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بشارت، ۱۳۹۴). افرادی با توانمندی ایگوی ضعیف هنگامی که در شرایط استرس‌زا و تجربه‌های هیجان‌های ناخوشایند قرار می‌گیرند، قادر به سازش با وضعیت جدید نیستند و دچار آشفتگی می‌شوند (بشارت، ۱۳۹۵) در واقع صفات شخصیتی می‌توانند سلامت روان دانشجویان با سابقه‌ی تخلف انضباطی را پیش‌بینی کند (شارکیان و همکاران، ۱۴۰۰) در نتیجه تحول یافتگی ایگو^{۱۸}، در حضور توانمندی ایگوی قوی، سلامت روان بالاتر را در پی دارد (فهمیده و همکاران، ۱۳۹۷).

فلبلینگر^{۱۹} (۲۰۰۸) در چرخه‌ی قربانی شدن و قربانی کردن مجدد در مورد رفتارهای هنجارگریز شغلی، شرم و خشم و خودسرزنش‌گری را مؤثر می‌داند. در واقع قلدری دانش آموزان، بیشتر بعنوان ابزاری برای دستیابی به اهدافی خاص و برای رهایی از افکار و هیجان‌های پریشان کننده صورت می‌گیرد (خطیبانی و همکاران، ۱۳۹۹). دانشجویانی که در معرض رفتار هنجارگریز قرار می‌گیرند، احساس حقارت می‌کنند (لسیتیر^{۲۰}، ۲۰۱۲) و تحقیر

11. Keating
12. Academic counterproductive behavior
13. Ego Strength
14. Self-esteem
15. Id
16. Super Ego
17. Ziadni
18. Ego development
19. Felblinger
20. Lasiter

1. Academic incivility
2. Clark
3. Feldmann
4. Segrist
5. Huang
6. Self-determination
7. Academic intitlement
8. Academic justiment
9. Academic motivation
10. Rosen

پژوهش به عوامل درون‌روانی، علاوه بر پیشایندهای بیرونی و عوامل سازمانی و بین فردی رفتارهای هنجارگریز در دانشجویان، آشکار می‌شود. نوآوری این پژوهش از این لحاظ است که، تا به امروز ارتباط متغیرهای این مطالعه، با هم بررسی نشده است، لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوالات است: که آیا توانمندی ایگو می‌تواند پیش‌بینی کننده رفتارهای هنجارگریز دانشجویان باشد؟ و دیگر اینکه نقش هیجان‌ناشده شرم و احساس گناه در این ارتباط چیست؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود و با روش رگرسیون چند متغیری به منظور پیش‌بینی رفتارهای هنجارگریز تحصیلی بر اساس توانمندی ایگو و همچنین بررسی نقش تعدیل‌کنندگی هیجان‌ناشده شرم و گناه در رابطه بین رفتارهای هنجارگریز و توانمندی ایگو، طراحی شد. جامعه آماری، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در حال تحصیل در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ دانشگاه کاشان به تعداد ۹۴۲ (۷۸۲ ارشد و ۱۶۰ دانشجوی دکتری) بود. با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) تعداد ۲۸۰ نفر، (۱۶۸ زن، ۱۱۲ مرد، با میانگین سنی ۳۴ سال و انحراف استاندارد سنی ۳/۷۵) با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین شرح بود که پرسشنامه‌ها، به صورت آنلاین از طریق سایت دانشگاه در اختیار دانشجویان، قرار داده شد و پس از رسیدن پاسخ‌ها به حدنصاب مورد نظر (۲۸۰) توسط نرم افزار SPSS ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه هنجارگریزی تحصیلی: جهت اندازه‌گیری هنجارگریزی تحصیلی از پرسشنامه‌ی تجدیدنظرشده‌ی هنجارگریزی تحصیلی در آموزش پرستاری^۴ استفاده شد. این پرسشنامه توسط کلارک و همکاران (۲۰۱۵) ساخته شده است. شرکت‌کننده بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (هرگز: ۱ تا همیشه: ۴) به ۲۴ گویه پاسخ می‌دهد. نمره‌ی کل هنجارگریزی تحصیلی حداقل ۲۴ و حداکثر ۹۶ است. این پرسشنامه دارای دو خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف و شدید هنجارگریزی است. روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تاییدی (کلارک، ۲۰۱۵) احراز گردید و اعتبار تست از طریق محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش آنها برای رفتارهای خفیف هنجارگریزی تحصیلی ۰/۹۸، برای رفتارهای شدید هنجارگریزی تحصیلی ۰/۹۹ و برای نمره‌ی کل ۰/۹۹ بدست آمد. عابدینی و همکاران (۲۰۲۱) روایی محتوایی را برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ بدست آوردند. همچنین نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه در پژوهش شیرزادی و شیخ‌السلامی (۱۳۹۷)، بیانگر تایید ساختار دوعاملی پرسشنامه بود و همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای رفتارهای خفیف، رفتار شدید و نمره‌ی کل رفتارهای هنجارگریز تحصیلی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۹۲ بدست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای رفتارهای خفیف هنجارگریزی ۰/۸۸، برای رفتاری‌های شدید هنجارگریزی ۰/۷۷

شدن در محیط آکادمیک، شرم دانشجویان را در پی خواهد داشت و عدم ابراز شرم و خشم درونی، به صورت رفتارهای هنجارگریز و خصومت نسبت به دیگران (پورشه‌ریاری، ۱۳۸۸) ابراز می‌گردد و چرخه‌ی معیوبی ایجاد خواهد شد. نتایج پژوهش بارانی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که امید تحصیلی در رابطه‌ی ذهن‌آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی می‌تواند واسطه باشد بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هیجان‌ناشده شرم و احساس گناه در ارتباطی ایگو می‌تواند تعدیل‌کننده باشد.

شرم و گناه، هیجان‌ناشده خودآگاه، اخلاقی و منفی، با محوریت ارزیابی منفی (توسط خود و دیگران) به دلیل ناتوانی در رسیدن به استانداردهای مورد نظر خود و مورد قبول جامعه، هستند (کوهن، ۲۰۱۱). اسنادهای فریدادگیرنده در شکست‌هایش، هنگامی که احساس گناه را تجربه می‌کند، بیشتر موقتی و جزئی و هنگامی که شرمگین می‌شود، پایدار و کلی است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۵). این دو هیجان در رفتارهای اخلاقی تأثیر دارند (اسماعیلی و صلاحیان، ۱۳۹۷)، با این وجود، میزان بالای این هیجان‌ناشده در سلامت روان تأثیر نامطلوب دارند (کاشانکی و کشمیری، ۱۳۹۸). شرم به همراه تجربه‌ی بی‌ارزشی، بی‌بهای و حقارت ناشی از مواجهه‌شدن در موقعیت‌های دشوار اخلاقی، تاب‌آوری تحصیلی را کاهش می‌دهد (راه‌پیما و همکاران، ۱۳۹۸). افراد با گرایش احساس گناه، به نقش خود در موقعیت‌های بین‌فردی آگاهی دارند و همراه ارزیابی منفی از خود، احساس تعهد و مسئولیت‌پذیری دارند، در حالی که فرد شرمگین به جای جبران اشتباهات خود، با اجتناب از موقعیت‌ها، رفتارهای خودشکن از خود نشان می‌دهند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). این دو هیجان، سازگاری تحصیلی را کاهش (فصیحانی و همکاران، ۱۳۹۸) و بی‌صدافتی تحصیلی را افزایش می‌دهند (صدافت‌نژاد، ۱۳۹۵). شرم با رفتارهای اخلاقی رابطه معنادار دارند و آموزش مدیریت شرم می‌تواند در کاهش خشم (علانی و بیرامی، ۱۳۹۵) و قلدری (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴) نقش داشته باشد. همچنین شرم با خلاقیت در دانشجویان رابطه‌ی منفی و احساس گناه رابطه‌ی مثبت دارد (گرابلی و همکاران، ۱۳۹۶). میل به قربانی کردن و قربانی شدن در رفتارهای هنجارگریز، نتیجه‌ی احساس شرم و گناهی نهفته است و سازنده یا مخرب بودن این هیجان‌ناشده وابسته به ظرفیت فرد در تجربه‌ی این هیجان‌هاست در نتیجه، خودکنترلی، در فردی که مورد رفتارهای هنجارگریز واقع شده است نقش بسزایی دارد، به طوری که می‌تواند در رابطه‌ی بین احساس شرم و گناهی که تجربه شده است و مسئولیت درک شده، تعدیل‌کننده باشد (میراندا^۲، ۲۰۲۰). اعتماد (۱۳۹۱) در طرح پژوهشی خود نقش واسطه‌ای هیجان‌ناشده شرم و احساس گناه در ارتباط بین باورهای معرفت‌شناسی^۳ و صدافت تحصیلی را مورد بررسی قرار داد. بنابراین با توجه به پیشینه‌ی پژوهش، اثر تعدیل‌کنندگی هیجان‌ناشده شرم و گناه در رابطه‌ی هنجارگریزی تحصیلی و توانمندی ایگو محتمل به نظر می‌رسد.

با توجه به گزارش روز افزون رفتارهای هنجارگریز و مخرب بودن این رفتارها در آموزش و یادگیری و سلامت روان دانشجویان، ضرورت پرداختن

1. Cohen
2. Miranda
3. Epistemological beliefs

4. Incivility in Nursing Education (Revised) (INE-R) Survey

همچنین به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرهای پژوهش و ایجاد زمینه برای تحلیل‌های بعدی، همبستگی آن‌ها محاسبه شد. نتایج در جدول شماره (۲) آورده شده است.

جدول ۲: همبستگی‌های متقابل متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳	۴
۱- هنجارگریزی تحصیلی				
۲- توانمندی ایگو	۰/۳۴۰***			
۳- هیجان شرم	۰/۲۵۲***	-۰/۱۳۹*		
۴- احساس گناه	-۰/۷۱۹***	-۰/۲۱۳***	-۰/۰۴۶	

*** $p < 0.01$

با توجه به جدول (۲) در مرحله یکم توانمندی ایگو دارای ضریب استاندارد رگرسیونی -0.34 است. در مرحله دوم هر سه پیش‌بینی دارای رابطه چندگانه معنادار با هنجارگریزی هستند. توانمندی ایگو دارای اثر اختصاصی (یگانه) منفی و معنادار و نسبتاً ضعیف ($\beta = -0.169$) است. هیجان شرم اثر اختصاصی مستقیم و معنادار و نسبتاً ضعیف ($\beta = 0.198$) بر هنجارگریزی تحصیلی دارد. هیجان گناه نیز دارای اثر اختصاصی نسبتاً قوی، معکوس و معنادار (-0.674) است.

به منظور آزمون فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اینکه توانمندی ایگو می‌تواند هنجارگریزی تحصیلی را پیش‌بینی کند و نیز آزمون نقش تعدیلگری هیجان‌ات شرم و گناه در رابطه توانمندی ایگو با هنجارگریزی تحصیلی با توجه به رهنمودهای سرمد (۱۳۷۸) برگرفته از بارون و کنی (۱۹۸۶) از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. هنجارگریزی به عنوان متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون شد. در مرحله یکم توانمندی ایگو (متغیر پیش‌بینی)، در مرحله دوم هیجان‌ات شرم و گناه (متغیرهای تعدیل‌گر) و در مرحله سوم اثر متقابل (ضرب) هر یک از هیجان‌ات شرم و گناه در توانمندی ایگو به عنوان متغیرهای پیش‌بینی وارد مدل رگرسیون شد. نتیجه آزمون افزایش واریانس در هر مرتبه رگرسیون در جدول (۳) گزارش شده است.

و برای نمره کل 0.91 بدست آمد که نشان دهنده‌ی اعتبار مناسب این پرسشنامه است.

پرسشنامه توانمندی ایگو: این مقیاس توانمندی ایگو (ESS) جهت سنجش میزان توانمندی ایگوی شخص در مهار و مدیریت موقعیت‌ها و شرایط دشوار زندگی توسط بشارت (۱۳۸۶) ساخته و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ گویه است در طیف لیکرت ۵ درجه ای (خیلی کم: ۱ تا خیلی زیاد: ۵) و پنج زیرمقیاس مهار ایگو^۲، تاب‌آوری ایگو^۳، مکانیسم‌های دفاعی رشد یافته^۴، راهبردهای مقابله مسئله محور^۵ و راهبردهای مقابله‌ی هیجان محور مثبت^۶ دارد. حداقل نمره‌ی فرد ۲۵ و حداکثر ۱۲۵ است. ویژگی‌های روانسنجی این ابزار در چندین پژوهش در خلال سالهای ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۰ مورد بررسی و تایید قرار گرفتند (بشارت ۱۳۹۵، ۱۳۸۶). در این پژوهش‌ها ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه توانمندی ایگو از 0.89 تا 0.93 بدست آمد. ضریب آلفای بدست آمده در پژوهش حاضر 0.87 بدست آمد که نشان‌دهنده اعتبار مطلوب این ابزار است.

پرسشنامه هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه (GASP): این مقیاس ۱۶ سوالی جهت سنجش دو بعد متمایزکننده‌ی شرم و گناه توسط کوهن و همکاران (۲۰۱۱) ساخته شد. در این مقیاس، سناریوهایی در مورد موقعیت‌هایی که افراد در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند و واکنش‌های آن‌ها به این موقعیت‌ها، ارائه می‌شود. از افراد خواسته می‌شود تا خود را در آن موقعیت تصور کرده و میزان احتمال واکنش خود در این شرایط را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای مشخص کنند. کمالی (۱۳۹۲) با استفاده از روش تحلیل عاملی دو عامل احساس گناه و احساس شرم استخراج نمود که به ترتیب دارای ۱۲ گویه و ۴ گویه بودند. در پژوهش وی ضرایب آلفای 0.83 و 0.51 به ترتیب برای احساس گناه و هیجان شرم بدست آمد. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) با استفاده از روش تحلیل عاملی، دو عامل را استخراج کردند و ضریب آلفا 0.80 و 0.43 به ترتیب برای احساس گناه و احساس شرم به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این ابزار برای هیجان شرم و احساس گناه با توجه به تحلیل عاملی (عوامل ۴ و ۱۲ گویه‌ای) انجام شد و ضرایب آلفای کرونباخ 0.55 برای شرم و 0.84 برای گناه بدست آمد که اعتبار نسبتاً مطلوبی برای استفاده از این ابزار را نشان می‌دهد.

نتایج

در جدول (۱) میانگین نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

	SD	M
۱- هنجارگریزی تحصیلی	۹/۹۵	۳۹/۵۱
۲- توانمندی ایگو	۱۲/۶۴	۸۲/۴۰
۳- هیجان شرم	۳/۲۸	۱۰/۳۷
۴- احساس گناه	۷/۷۱	۵۰/۵۳

5. Coping strategies
6. Positive emotional-focused coping
7. Guilt and Shame Proneness Scale

1. Ego Strength Scale (ESS)
2. Ego-control
3. Ego-resiliency
4. Defense mechanisms

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش بر آن بود که رابطه و نسبت توانمندی‌ایگو را با رفتارهای هنجارگریز تحصيلی و هیجانان خودآگاه اخلاقی بیازماید و از این طریق مفهوم‌سازی ارائه شده برای شرم و گناه و ایده‌ی تعدیلگری این دو هیجان را در میان توانمندی‌ایگوی فرد و هنجارگریزی تحصيلی‌اش مورد کنکاش قرار دهد.

در مدل مفروض هنجارگریزی تحصيلی و توانمندی ایگو رابطه‌ی منفی و معنادار دارند این یافته با نتایج پژوهش‌های شارکیان و همکاران (۱۴۰۰)، عالی و همکاران (۱۴۰۰)، بارانی و فولاد چنگ (۱۴۰۰)، خطیبانی و همکاران (۱۳۹۹)، روزن و همکاران (۲۰۱۶) و کیتینگ (۲۰۱۶)، هماهنگی دارد. این پژوهش‌ها نشان دادند که ویژگی‌های شخصیتی مثبت مانند وظیفه‌گرایی (با واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تحصيلی) و برون‌گرایی و باوجدان بودن با هنجارگریزی و بی‌صدقتی‌های تحصيلی و قلدری، ارتباط منفی و معنادار دارند. هنگامی که دانشجویی مورد هنجارگریزی از سوی دیگر دانشجویان یا دانشکده واقع شود، بنا بر نظریه‌ی تخلیه‌ی ایگو، ظرفیت خودکنترلی او کاهش می‌یابد و هنگامی که در موقعیت مشابه، قرار می‌گیرد، احتمال اینکه دست به این‌گونه رفتارها بزند، افزایش می‌یابد (روزن، ۲۰۱۶). در واقع می‌توان اینگونه استنباط کرد که در افرادی که خودکنترلی آنها به سبب ایگوی قوی، در سطح نسبتاً بالایی است، احتمال اینکه رفتارهای هنجارگریز از خود نشان بدهند کمتر دیده می‌شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش، مشخص شد که توانمندی ایگو می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی هنجارگریزی تحصيلی باشد. در تبیین این یافته‌ی پژوهش، می‌توان گفت که توانمندی ایگو به عنوان سازه‌ی کلی شخصیت، شامل تمام ویژگی‌ها و توانایی‌های فرد در تاب‌آوری و مهار و کنترل خود در شرایط و موقعیت‌های استرس‌زا، می‌تواند واکنش‌های فرد را در محیط‌های آموزشی که دارای قواعد و قانون و چهارچوب‌های خاصی است پیش‌بینی کند. در واقع، با کاهش حساسیت اخلاقی و خودسرزنی، احتمال وقوع رفتارهای مغایر قواعد تحصيلی و آموزشی نیز افزایش می‌یابد. در حضور اخلاق تحصيلی نیرومند، حتی با وجود ابعاد بی‌عدالتی آموزشی، پای‌بندی به قوانین دانشگاه و تحصيل، تضعیف نمی‌شود (گل پرور، ۱۳۸۹). زیرا، اخلاق و ارزش‌ها را می‌توان در بستر نظام ارزشی فرد جویا شد که شخصیت و هویت و در نتیجه ایگوی فرد را در بر می‌گیرد. و از طرفی توانمندی ایگو به فرد کمک می‌کند احساسات و عواطف و هیجانان که در روبرو شدن با چالش‌ها و موقعیت‌های زندگی تجربه و درک می‌کند را، بدون استفاده از مکانیسم‌های دفاعی ناپخته بپذیرد و در نتیجه پاسخ و واکنش متناسب و سازنده به واقعیت اکنون و اینجا بدهد و در مقابل وقتی دانشجویی توانمندی ایگوی ضعیفی داشته باشد، عدم تاب‌آوری در برابر اضطراب و در نتیجه عدم مهارت و توانایی در کاهش تنش و اضطراب از راه سازگاران، او را به استفاده از رفتارهای ناسازگارانه مانند رفتارهای هنجارگریز سوق خواهد داد. در مقابل افرادی که توانمندی ایگوی قوی دارند کنترل عاطفی بیشتری دارند و در موقعیت‌های آموزشی نیز بیشتر هنجارها را رعایت می‌کنند.

جدول (۳) خلاصه آزمون معناداری تبیین واریانس و تبیین افزایش واریانس در سه مرحله رگرسیون

مدل	آماره‌های تبیین واریانس هر مرحله					آماره‌های تبیین افزایش واریانس هر مرحله					
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>P</i>	ΔR^2	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>PFA</i>
۱	۰/۳۴۰	۰/۱۱۵	۹/۳۷۳	۱	۲۷۸	<۰/۰۰۰۱	۰/۱۱۵	۲۶/۲۵۷	۱	۲۷۸	<۰/۰۰۰۱
۲	۰/۷۶۹	۰/۵۹۲	۶/۳۹۱	۳	۱۳۳/۱۷۶	<۰/۰۰۰۱	۰/۴۷۶	۱۶/۹۲۷	۲	۲۷۶	<۰/۰۰۰۱
۳	۰/۸۰۳	۰/۶۴۵	۵/۹۷۸	۵	۹۹/۶۷۸	<۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۴	۲/۰۷۱۷	۲	۲۷۴	<۰/۰۰۰۱

چنان که در جدول (۳) مشاهده می‌شود ضریب تبیین هر مرحله از مدل و نیز تغییرات ضریب تبیین با ورود پیش‌بین‌های جدید در هر مرتبه از رگرسیون معنادار است. در مرتبه یکم مدل با ورود متغیر توانمندی ایگو درصد تبیین واریانس از ۰ به حدود ۱۱ درصد رسیده است. در مرتبه دوم با ورود هیجان‌های شرم و گناه درصد تبیین واریانس مدل با افزایش معنادار حدود ۴۸ درصدی، به حدود ۵۹ درصد رسیده است. در گام سوم نیز با اضافه شدن اثر متقابل هیجان‌های شرم و گناه به مدل رگرسیون درصد تبیین افزایش واریانس حدود ۵ درصدی، به حدود ۶۴ درصد رسیده است. به منظور فهم میزان سهم اختصاصی هر پیش‌بین و تعیین تعدیلگری در جدول (۴) ضرایب رگرسیون گزارش شده است.

جدول (۴) ضرایب رگرسیون هنجارگریزی روی متغیرهای پیش‌بین در سه مرحله رگرسیون

مدل	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
ثابت	۶۱/۵۴۳	۳/۷۰۱		۱۶/۶۳۸	<۰/۰۰۰۱
توانمندی ایگو	-۰/۲۶۷	۰/۰۴۴	-۰/۳۴۰	-۶/۰۲۱	<۰/۰۰۰۱
ثابت	۸۸/۱۴۵	۳/۶۰۸		۲۴/۴۲۷	<۰/۰۰۰۱
توانمندی ایگو	-۰/۱۳۳	۰/۰۳۱	-۰/۱۶۹	-۴/۲۵۱	<۰/۰۰۰۱
شرم	۰/۵۹۸	۰/۱۱۸	۰/۱۹۸	۵/۰۸۵	<۰/۰۰۰۱
گناه	-۰/۸۶۹	۰/۰۵۱	-۰/۶۷۴	-۱۷/۱۱۷	<۰/۰۰۰۱
ثابت	۷۹/۵۲۷	۳/۶۳۳		۲۱/۸۹۹	<۰/۰۰۰۱
نیرومندی ایگو	-۰/۰۶۹	۰/۰۳۳	-۰/۰۸۷	-۲/۱۴۷	۰/۰۳۳
شرم	۰/۶۵۴	۰/۱۱۴	۰/۲۱۶	۵/۷۶۵	<۰/۰۰۰۱
گناه	-۰/۸۲۱	۰/۰۵۱	-۰/۶۳۷	-۱۶/۰۹۳	<۰/۰۰۰۱
توانمندی ایگو × شرم	-۱/۶۷۷	۰/۳۹۸	-۰/۲۰۰	-۴/۲۱۲	<۰/۰۰۰۱
توانمندی ایگو × گناه	۰/۵۹۹	۰/۳۶۰	۰/۰۷۸	۱/۶۶۴	۰/۰۹۷

با توجه به جدول (۴) در مرحله یکم توانمندی ایگو دارای ضریب استاندارد رگرسیونی ۰/۳۴- است. در مرحله دوم هر سه پیش‌بین دارای رابطه چندگانه معنادار با هنجارگریزی هستند. توانمندی ایگو دارای اثر اختصاصی (یگانه) منفی و معنادار و نسبتاً ضعیف ($\beta = -0/169$) است. هیجان شرم اثر اختصاصی مستقیم و معنادار و نسبتاً ضعیف ($\beta = 0/198$) بر هنجارگریزی تحصيلی است. هیجان گناه نیز دارای اثر اختصاصی نسبتاً قوی، معکوس و معنادار ($\beta = -0/674$) است.

در مرتبه سوم مدل رگرسیون تمام پیش‌بین‌ها به جز اثر متقابل توانمندی ایگو با هیجان گناه سهم اختصاصی معناداری دارند.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که شرم و احساس گناه با هنجارگریزی تحصیلی به ترتیب به صورت مثبت و منفی ارتباط دارند. شرم با واسطه‌ی خودناتوان‌سازی و احساس گناه به طور مستقیم سازگاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (فصیحانی و همکاران، ۱۳۹۸) و هیجان شرم و احساس گناه بی‌صدافتی تحصیلی را به ترتیب بصورت مثبت و منفی و معنادار پیش‌بینی می‌کنند (صداقت نژاد، ۱۳۹۵). بنابراین این یافته‌ی پژوهش همسو با پژوهش‌های بیرامی و همکاران (۱۳۹۴)، علائی و بیرامی (۱۳۹۵)، فصیحانی فرد و همکاران (۱۳۹۸) اسماعیلی و صلاحیان (۱۳۹۷) است. در تبیین نتیجه‌ی پژوهش می‌توان گفت، فردی که مستعد شرمندگی است، معمولاً معیارهای سرسختانه و دست‌نیافتنی به عنوان ملاک ارزشمندی و شایستگی و لیاقت خود دارد، بنابراین قضاوت و ارزیابی از خودش (تمامیت خویش نه فقط رفتارش)، معمولاً منفی است، و برای جبران این احساس کهرتری و حقارت ممکن است به رفتارهای هنجارگریز دست بزند همچنین، گرایش به احساس گناه در فرد با بکارگیری اصول و ارزش‌های اخلاقی و عرفی، در ارتباط است و معمولاً چنین فردی نسبت به چهارچوب‌ها و نظام ارزشی خود در ارتباط با هنجارهای محیط، پایبندی بیشتری دارد و با اجتناب از شرایط و موقعیت‌هایی که امکان ادراک این هیجان وجود دارد، خود را کمتر در معرض رفتارهای هنجارگریز خود یا دیگران قرار می‌دهد.

همچنین یافته‌ها نشان دادند که توانمندی ایگو با هیجان شرم و احساس گناه به ترتیب رابطه‌ی معکوس معنادار و رابطه‌ی مستقیم معنادار دارند. از آنجاییکه توانمندی ایگو، فرایند نظم‌دهی هیجان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و پیش‌بینی کننده‌ی تنظیم شناختی هیجان است (بشارت، ۱۳۹۵) و (بادان فیروز و همکاران، ۱۳۹۶) و خودکنترلی افراد را افزایش می‌دهد در نتیجه افرادی که آگاهی و توانایی کافی نسبت به تنظیم شناختی هیجانی خود دارند، در هنگام مواجهه با چالش‌ها و موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر از مکانیسم‌های دفاعی ناپخته استفاده می‌کنند (بشارت و همکاران، ۱۳۹۴) که با یافته‌های پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۹۴)، بشارت و همکاران (۱۳۹۵)، بادان فیروز و همکاران (۱۳۹۶) همسو است.

یافته‌های رابطه‌ی هیجان شرم و احساس گناه با توانمندی ایگو و هنجارگریزی، نشان دهنده‌ی تمایز مفهومی هیجان این دو هیجان و همچنین کارکرد متفاوت آنهاست. گرچه هیجان شرم و گناه هر دو منفی و اخلاقی و خودآگاه و حاصل خودارزیابی منفی هستند، اما از جهاتی متمایز همدیگر هستند. احساس گناه بر روی عمل متمرکز می‌شود و گرایش به اقرار و اعتراف، جبران و بازسازی دارد در مقابل، شرم در مقایسه با احساس گناه بیشتر بر خود متمرکز است و تخریب‌کننده حرمت خود و خودپنداشت فرد است. همچنین از لحاظ اسناد علی، تمایز ظریفی دارند، اگر چه در هر دو موقعیت اسنادهای درونی رخ می‌دهد، در احساس گناه این اسنادها انعطاف‌پذیر و قابل مهار هستند اما در احساس شرم غیر قابل مهار و بادوام اند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۵) در حالی که گرایش به احساس گناه شامل ارزیابی منفی در مورد یک رفتار خاص است که به خود فرد تعمیم نمی‌یابد. تمایز دیگر بین احساس شرم و گناه با در نظر گرفتن نقش فرد در ایجاد موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان مرتبط است. فرد شرمگین بدون توجه به سهم و

مسئولیت خود در ایجاد شرم، کسانی را که در آن موقعیت درگیر بوده‌اند سرزنش می‌کند. افراد با گرایش به احساس گناه به نقش خود در موقعیت‌های بین فردی آگاهی دارند و در این مورد احساس تعهد و مسئولیت می‌کنند. به این ترتیب گناه مولد احساس پشیمانی است و اغلب به اعمال جبرانی و اصلاح خود منجر می‌شود و در مقابل شرم مولد احساس خجالت و کم ارزشی و خشم نسبت به خود است و اغلب به اعمال پنهان کاری و انکار و خودسرزنی و گاهی رفتارهای تکانشی و مقابله ای منجر می‌شود. احساس گناه منجر به عواطف سازنده می‌شود که فرد را برای تلافی در ارتقای خود بر می‌انگیزاند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۴) به این ترتیب آنچه موجب ارتباط میان سازه‌های خود و هیجان‌ات شرم و گناه می‌شود هر دو هیجان بر ادراک فرد از خودش تأثیر می‌گذارد (فصیحانی فرد و همکاران، ۱۳۹۸).

با توجه به ضریب معکوس اثر متقابل توانمندی ایگو با شرم و ضریب معکوس اثر توانمندی ایگو، شرم می‌تواند رابطه توانمندی ایگو با هنجارگریزی را تعدیل کند. به عبارت دیگر اثر کاهشی توانمندی ایگو بر هنجارگریزی تحصیلی وابسته به میزان هیجان شرم است: هیجان شرم بالا می‌تواند اثر کاهنده توانمندی ایگو بر هنجارگریزی تحصیلی را کاهش دهد و شرم پایین باعث افزایش اثر توانمندی ایگو بر هنجارگریزی می‌شود. بالعکس، احساس گناه بیشتر می‌تواند اثر توانمندی ایگو بر هنجارگریزی را افزایش دهد (البته این اثر معنادار نیست، $P=0/097$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در رابطه توانمندی ایگو با هنجارگریزی تحصیلی فقط هیجان شرم نقش تعدیل‌کننده دارد. در توجیه یافته می‌توان گفت با تجربه‌ی هیجان شرم بالا، احساس کم ارزشی و بی‌بهای و رفتار کنارجویانه و پرهیز از جبران بیشتر خواهد شد بنابراین اثر توانمندی ایگو از طریق شرم بالا کمتر می‌شود.

از سوی دیگر معنادار نشدن تعدیل‌کنندگی احساس گناه در رابطه‌ی هنجارگریزی و توانمندی ایگو، گرچه خلاف انتظار بود اما این یافته نیز با پژوهش فصیحانی فرد و همکاران (۱۳۹۸) و اعتماد (۱۳۹۱) همسو است. این پژوهش‌ها بر کارکرد متفاوت احساس گناه، در رابطه با سازگاری تحصیلی و صداقت تحصیلی تأکید داشتند. احتمالاً کارکرد دو گانه‌ی این هیجان به دلیل ساختار دووجهی سازگاران (ارزیابی منفی از رفتار و واکنش جبرانی) و ناسازگاران (ارزیابی منفی از خود) است، به طوری که از طرفی احساس گناه واکنش‌های جبرانی برای اصلاح رفتار را در پی خواهد داشت و ماهیت سازگاران دارد و از طرف دیگر جهت جبران ارزیابی منفی از خود، راهبردهای شناختی و عاطفی منفی مانند مکانیسم‌های دفاعی ناپخته را بکار می‌گیرد و به نظر می‌رسد به دلیل این تضاد در پیامد مثبت و منفی آن، جمع‌جبری تأثیر آن در رابطه به احتمال قوی به صفر میل خواهد کرد (فصیحانی فرد و همکاران، ۱۳۹۸).

بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش در مورد آثار تخریبی و اخلاقی هیجان شرم و اثر کمتر مخرب و گاهی سازنده احساس گناه در رابطه‌ی توانمندی ایگو، لازم است روانشناسان تعلیم و تربیت با آگاهی بخشیدن به دانشجویان در مورد سازه‌ی شخصیتی توانمندی ایگو به آن‌ها و آموزش در بکارگیری راهبردهای مقابله‌ای متناسب با موقعیت، و اجتناب از قرار دادن

دانشجویان در معرض هیجان شرم، به منظور پیشگیری و کاهش بروز رفتارهای هنجارگریز، تدابیر و اقدامات لازم را انجام دهند.

پژوهش حاضر مانند دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. نمونه‌ی مطالعه، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه کاشان بوده است. این رو لازم است در تعمیم‌دهی نتایج به سایر دوره‌های تحصیلی جانب احتیاط رعایت شود. همچنین پژوهش حاضر از نوع همبستگی بوده است و نمی‌توان روابط علی را از آن استنباط کرد. در پژوهش حاضر، مقایسه‌ای میان زنان و مردان صورت نگرفته است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی نقش جنسیت نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با توجه به اینکه نقش هیجان‌ات و عواطف در فرایند آموزش و یادگیری بسیار مهم و پر رنگ می‌باشد، لذا پیشنهاد می‌شود به هیجان‌ات اخلاقی دیگر مانند غرور یا خجالت را در ارتباط هنجارگریزی تحصیلی پرداخته شود.

منابع

- اسماعیلی، م. صلاحیان، ا. (۱۳۹۷). رابطه هیجان شرم/احساس گناه با رفتارهای اخلاقی در دانش آموزان (مطالعه موردی: هنرستان صنعتی تهران). فصلنامه تعالی مشاوره و روان درمانی، ۷(۲۵)، ۱۱-۱۸.
- اعتماد، ج. (۱۳۹۱). باورهای معرفت‌شناسی و صداقت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌گری احساس شرم و گناه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شیراز.
- بدان فیروز، ع؛ رحیمیان بوگر، ا؛ ناجی، ا؛ شیخی، م. (۱۳۹۶). تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان: نقش پیش‌بین قدرت ایگو و سازمان شخصیت. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، ۱۱(۸)، ۲۷-۴۵.
- بارانی، ح؛ فولادچنگ، م؛ درخشان، م. (۱۳۹۸). رابطه ذهن‌آگاهی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۱(۲)، ۵۰-۷۰.
- بارانی، ح؛ فولادچنگ، م. (۱۴۰۰). تبیین علی ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی براساس وظیفه‌گرایی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۲(۲)، ۵۹-۸۲.
- بشارت، م؛ اسدی، م؛ تولیانیان، ف. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای استحکام من در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و راهبردهای نظم دهی شناختی هیجان. روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۲(۴۶)، ۱۰۷-۱۱۹.
- بشارت، م؛ تیمورپور، ن؛ رحیمی نژاد، ع؛ حسین رشیدی، ب؛ غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و استحکام من با سازگاری با نابرووری در زنان. روانشناسی معاصر، دوفصلنامه انجمن روانشناسی ایران، ۱۱(۱)، ۳-۲۰.
- بیرامی، م؛ هاشمی، ت؛ فتحی‌آذر، ا؛ علایی، پ. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۳۹(۱۰)، ۱-۲۳.
- جویباری، ل؛ محمدی، ز؛ تناگو، م. (۱۳۸۹). نگاهی به رفتارهای نامحترمانه در محیط‌های آموزشی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۷(۲۷)، ۱۲۷-۱۳۳.
- خوردند خطیبانی، س؛ خسروجاوید، م؛ ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۹). پیش‌بینی قلدری براساس ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تحمل پریشانی در دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۵(۶۰)، ۱۳۱-۱۴۸.

راه‌پیمای، س؛ جوکار، ب؛ حسین چاری، م؛ خرمایی، ف. (۱۳۹۸). تاب‌آوری اخلاقی تحصیلی: از مفهوم سازی تا سنجش. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۱(۲)، ۸۸-۱۱۴.

رفیعی وردجانی، ل؛ پروین، ن؛ شفیع، ز؛ صفدری ده چشمه، ف. (۱۳۹۵). بررسی رفتار نامحترمانه در محیط‌های آموزشی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی شهرکرد. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۳(۲)، ۲۵-۳۷.

سرمد، ز. (۱۳۷۸). متغیرهای تعدیل‌کننده و واسطه‌ای: تمایزات مفهومی و کاربردی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۵(۳ و ۴)، ۶۳-۸۱.

شارکیان، ح؛ عالی، ش؛ رسول زاده طباطبایی، س. (۱۴۰۰). نقش صفات شخصیت و عملکرد تحولی خانواده در پیش‌بینی سلامت روان دانشجویان با سابقه‌ی تخلف انضباطی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۱(۱)، ۱۲۲-۱۴۰.

شکری، ا؛ شفیع آبادی، ع؛ دوکانه ای فرد، ف. (۱۴۰۰). مدل یابی ساختاری قدرت ایگو با موفقیت شغلی و میانجیگری رضایت زناشویی و عزت نفس. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۲(۴۵)، ۲۱۳-۲۲۸.

شمشیری، م؛ محمدی، م؛ ایرانپور، س؛ نوروزی، م. (۱۳۹۶). بررسی بی‌نزاکتی فراگیران در آموزش علوم پزشکی از دیدگاه فراگیران و فرادهندگان. مجله سلامت و مراقبت، ۱۹(۳)، ۱۶۷-۱۵۸.

شیرزادی، م؛ شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۷). مدل علی آداب‌گریزی تحصیلی بر اساس محقق‌پنداری تحصیلی، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی. فصلنامه علمی-پژوهشی روشها و مدل‌های روانشناختی، ۹(۳۲)، ۶۳-۸۲.

شیرزادی، م؛ شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۸). آداب اخلاقی تحصیل: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب‌گریزی تحصیلی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۶(۱)، ۵۱-۵۹.

شیرزادی، م؛ بدایی، آ؛ میرزایی، ح؛ بآبادی عکاشه، ن. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی. مجله علوم روانشناختی، ۲۰(۹۹)، ۳۹۱-۴۰۴.

شیرزادی، م؛ بیاتی، ش؛ بدایی، آ؛ بآبادی عکاشه، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر هنجارگریزی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر بروجن. مجله علوم روانشناختی، ۲۰(۹۸)، ۲۹۵-۳۰۴.

صداقت نژاد، ز. (۱۳۹۵). رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌ات خودآگاه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شیراز.

عالی، ا؛ هادی‌زاده مقدم، ا؛ امیرخانی، ط. (۱۴۰۰). مطالعه پیش‌بینندها و پیامدهای بی‌ادبی در محل کار. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۳(۴۶)، ۷۱-۸۸.

عباسی، ن؛ حسینی، ف؛ گلستانه، س. (۱۳۹۵). نقش سبک‌های اسنادی در هیجان‌های خودآگاه شرم و گناه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۶(۸)، ۱۸-۱.

علائی، پ؛ بیرامی، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مدیریت شرم در کاهش خشم نوجوانان دختر در محیط مدرسه. مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۷(۲۵)، ۱۲۹-۱۴۸.

فرقدانی، آ. ارتباط دیدگاه‌گیری اجتماعی و قدرت ایگو با هوش فرهنگی در دانشجویان غیربومی: نقش تعدیل‌کننده سن و جنسیت. دوفصلنامه روان‌شناسی فرهنگی، ۲(۱)، ۶۱-۷۸.

فصیحانی فرد، س؛ جوکار، ب؛ خرمایی، ف؛ حسین چاری، م. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی در رابطه بین احساسات شرم و گناه و سازگاری تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷(۳)، ۳۷-۵۰.

- Abedini, Z., & Akhondzade, K. (2021). Implementation of the Training Course of Student's Manners in Management of Nursing Students' Incivility. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 8(1), 28-34.
- Abedini, Z., Saeedi, M., Khoramirad, A., & Nia, H. S. (2021). Factor analysis of iranian version of nursing students' incivility questionnaire. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 26(5), 462.
- Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal Personality Social Psychology*, 51(6), 1173- 1182
- Clark, C. (2008). The dance of incivility in nursing education as described by nursing faculty and students. *Advances in nursing science*, 31(4), E37-E54.
- Clark, C. M., Barbosa-Leiker, C., Gill, L. M., & Nguyen, D. (2015). Revision and psychometric testing of the incivility in nursing education (INE) survey: introducing the INE-R. *Journal of Nursing Education*, 54(6), 306-315.
- Clark, C. M., Ahten, S. M., & Macy, R. (2013). Using problem-based learning scenarios to prepare nursing students to address incivility. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(3), e75-e83.
- Clark, C. (2008). Student perspectives on faculty incivility in nursing education: An application of the concept of rankism. *Nursing outlook*, 56(1), 4-8.
- Cohen, T. R., Wolf, S. T., Panter, A. T., & Insko, C. A. (2011). Introducing the GASP scale: a new measure of guilt and shame proneness. *Journal of personality and social psychology*, 100(5), 947
- Felblinger, D. M. (2008). Incivility and bullying in the workplace and nurses' shame responses. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 37(2), 234-242.
- Feldmann, L. J. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49(4), 137-140.
- Keating P. (2016). An exploratory mixed-methods study of student incivility in higher education classrooms. [Ph.D. Thesis]. USA: Edge Hill University in Ormskirk Lancashire
- Krejcie, R. V & Morgan, D. V. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lasiter, S., Marchiondo, L., & Marchiondo, K. (2012). Student narratives of faculty incivility. *Nursing outlook*, 60(3), 121-126.
- Huang, N., Qiu, S., Alizadeh, A., & Wu, H. (2020). How incivility and academic stress influence psychological health among college students: The moderating role of gratitude. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3237.
- Miranda, G. A., Welbourne, J. L., & Sariol, A. M. (2020). Feeling shame and guilt when observing workplace incivility: Elicitors and behavioral responses. *Human Resource Development Quarterly*, 31(4), 371-392.
- Rosen, C. C., Koopman, J., Gabriel, A. S., & Johnson, R. E. (2016). Who strikes back? A daily investigation of when and why incivility begets incivility. *Journal of Applied Psychology*, 101(11), 1620.
- Segrist, D., Bartels, L. K., & Nordstrom, C. R. (2018). "But everyone Else is doing it." a social norms perspective on classroom incivility. *College Teaching*, 66(4), 181-186.
- Ziadni, M. S., Jasinski, M. J., Labouvie-Vief, G., & Lumley, M. A. (2017). Alexithymia, defenses, and ego strength: Cross-sectional and longitudinal relationships with psychological well-being and depression. *Journal of happiness studies*, 18(6), 1799-1813.
- فهمیده، س؛ پورحسین، ر؛ غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای استحکام من در رابطه بین تحول من و سلامت روان در دانشجویان ساکن خوابگاه دانشگاه تهران. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۷(۶۷)، ۳۰۳-۳۰۹.
- کاشانکی، ح؛ کشمیری، م. (۱۳۹۸). بررسی نقش شرم و گناه در سلامت روان: مقاله مروری. *نشریه علمی رویش روان شناسی*، ۸(۵)، ۲۰۵-۲۱۶.
- گرایلی، ع؛ خوراکیان، ع؛ مهاری، ی. (۱۳۹۶). بررسی اثر هیجانات خودآگاهانه (غرور، شرم و گناه) بر سطح خلاقیت دانشجویان. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۴)، ۱۰۱-۱۲۶.
- گل پرور، م. (۱۳۸۹). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه اندیشه ها ی تازه در علوم تربیتی*، ۵(۴).
- محمدی، ز؛ جوکار، ب؛ چاری، م. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۱(۴۱)، ۱۰۳-۸۳.