

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Developing a Model of Academic Incivility among College Students: Self-Determination Theory and Locus of Control with the Mediation of Schoolwork Engagement and Academic Entitlement

Fatemeh Sabili¹, Fatemeh Farzadi^{2*}, Keihan Fathi³

1 MS.c. Psychology, Department of Psychology, Institute for Higher Education ACECR Khuzestan, Ahvaz. Iran.

2 Ph.D. Educational Psychology, Department of Psychology, Institute for Higher Education ACECR Khuzestan, Iran.

3 Assistant Professor, Department of Psychology, Institute for Higher Education ACECR Khuzestan, Ahvaz. Iran.

Correspondence

Name: Fatemeh Farzadi

Email: fatemehfarzadi@gmail.com

How to cite:

Sabili, F. Farzadi, F. Fathi, K. (2025). Developing a Model of Academic Incivility among College students: Self-Determination Theory and Locus of Control with the Mediation of Schoolwork Engagement and Academic Entitlement. *Research in School and Virtual Learning*, 13(2), 65-76.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the causal model of academic incivility based on self-determination theory and locus of control with the mediation of task engagement and academic entitlement. The statistical population included all female and male undergraduate students of Khuzestan Jihad Daneshgahi University (N=2513), from which 200 participants selected through a multi-stage random sampling method. Participants completed Participants completed questionnaires, including the Deci and Ryan's (1985) Self-Determination, the Schoolwork Engagement (2018), Rotter's (1966) Locus of Control, Farrell et al.'s (2016) Academic Incivility and Chowning and Campbell's (2009) Academic Entitlement. The proposed model evaluated through structural equation modeling using SPSS and AMOS software, version 24. According to the results, the proposed model had a good fit with the data. The results showed that, among all direct hypotheses, the path between autonomy and academic procrastination, and internal locus of control and academic procrastination were not significant. The indirect hypotheses examined using the bootstrap method by Preacher and Hayes (2008), and the results showed that autonomy and academic incivility had an indirect relationship through task engagement and academic entitlement. Additionally, the constructs of task engagement and academic entitlement also indirectly involved in the relationship between internal and external locus of control and academic incivility. Based on the results of this study, the model of academic incivility based on self-determination theory and locus of control with the mediation of task engagement and academic entitlement had a good fit.

KEYWORDS

Academic Incivility, Self-Determination, Locus of Control, Schoolwork Engagement.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

تدوین مدل آداب‌گزیزی تحصیلی در دانشجویان: نظریه خودتعیین‌گری و منبع کنترل با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف و محق‌پنداری تحصیلی

فاطمه سبیلی^۱، فاطمه فرزادی^{۲*}، کیهان فتحی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل رابطه علی آداب‌گزیزی تحصیلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری و منبع کنترل با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف و محق‌پنداری تحصیلی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی خوزستان بود ($N=2513$) که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای با استفاده از روش کلاین و محاسبه پارامترها و در نظر گرفتن داده‌های پرت و گمشده تعداد ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، پرسش‌نامه‌های خودتعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵)، مشغولیت در تکالیف (۲۰۱۸)، منبع کنترل راتر (۱۹۶۶)، آداب‌گزیزی تحصیلی فارل و همکاران (۲۰۱۶) و محق‌پنداری تحصیلی چونینگ و کمبل (۲۰۰۹)، را تکمیل نمودند. ارزیابی مدل پیشنهادی از طریق مدل معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزارهای SPSS و AMOS ویراست ۲۴ انجام گرفت. بر اساس نتایج پژوهش، مدل پیشنهادی از برازندگی خوبی با داده‌ها برخوردار دارد. نتایج نشان داد که، از تمام فرضیه‌های مستقیم، مسیر بین خودمختاری با آداب‌گزیزی تحصیلی و منبع کنترل درونی با آداب‌گزیزی تحصیلی غیرمعنادار شدند. فرضیه‌های غیر مستقیم با دو میانجی از طریق روش بوت استراپ اندر و هیز (۲۰۲۲) بررسی شدند، نتایج نشان داد که خودمختاری و آداب‌گزیزی تحصیلی از طریق مشغولیت در تکالیف و محق‌پنداری تحصیلی رابطه غیرمستقیم دارد، همچنین سازه‌های مشغولیت در تکالیف و محق‌پنداری تحصیلی نیز به صورت غیر مستقیم در رابطه بین منبع کنترل درونی و بیرونی با آداب‌گزیزی تحصیلی قرار گرفتند. بر اساس نتایج این پژوهش مدل آداب‌گزیزی تحصیلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری و منبع کنترل با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف و محق‌پنداری تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار بود.

واژه‌های کلیدی

آداب‌گزیزی تحصیلی، خودتعیین‌گری، منبع کنترل، مشغولیت در تکالیف.

۱ دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی خوزستان، اهواز، ایران.
۲ دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی خوزستان، اهواز، ایران.
۳ استادیار، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی خوزستان، اهواز، ایران.

نویسنده مسئول:

فاطمه فرزادی

رایانامه: fatemehfarzadi@ymail.com

استناد به این مقاله:

فاطمه سبیلی، فاطمه فرزادی، کیهان فتحی (۱۴۰۴). تدوین مدل آداب‌گزیزی تحصیلی در دانشجویان: نظریه خودتعیین‌گری و منبع کنترل با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف و محق‌پنداری تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۲)، ۶۵-۷۶.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

مقدمه

تحصیل، همانند هر فعالیت اجتماعی، از آداب و هنجارهای خاصی برخوردار است که با انتقال از مقاطع پایین‌تر به آموزش عالی، اهمیت بیشتری می‌یابد. در محیط دانشگاهی، رعایت این آداب نشان دهنده تعهد اخلاقی دانشجو به فرآیند یادگیری و احترام به ارزش‌های علمی است (هادگیزن^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، رفتارهای مخرب و نامناسب در محیط‌های دانشگاهی به یک واقعیت نگران‌کننده تبدیل شده است که پیامدهای منفی فردی و سازمانی به همراه دارد. این رفتارها تحت عنوان **آداب‌گریزی تحصیلی**^۲ شناخته می‌شوند و طیفی از اختلالات جزئی (مانند حواس‌پرتی، تأخیر، یا ترک زودرس کلاس) تا رفتارهای آشکارا تهاجمی (مانند پرخاشگری کلامی یا توهین به اساتید) را شامل می‌شوند (هافرنان و باستی^۳، ۲۰۲۱). گستردگی این پدیده به حدی است که مطالعات بین‌المللی گزارش می‌دهند که ۶۰٪-۴۰٪ دانشجویان حداقل یک‌بار در طول ترم رفتارهای آداب‌گریزانه از خود نشان می‌دهند (کاسم و محمد^۴، ۲۰۱۹). این رفتارها نه تنها کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد، بلکه بار اقتصادی قابل توجهی بر نظام آموزشی تحمیل می‌کند و سلامت روانی اعضای دانشگاه را تهدید می‌نماید (شموسی و شکرپور^۵، ۲۰۲۳). پیامدهای این پدیده را می‌توان در سه سطح تحلیل کرد: فردی: کاهش پیشرفت تحصیلی، افزایش ریسک اخراج و شکل‌گیری هویت علمی ضعیف؛ ب) بین فردی: تخریب رابطه استاد-دانشجو، ایجاد محیط یادگیری خصومت‌آمیز و کاهش روحیه همکاری میان دانشجویان و ج) سازمانی: تضعیف اعتبار دانشگاه، افزایش هزینه‌های مدیریتی برای حل تعارضات و کاهش بازدهی آموزشی (کاهیادی^۶ و همکاران، ۲۰۲۱).

این پژوهش با اتکا بر **نظریه خودتعیین‌گری و سازه منبع کنترل** به تبیین مسئله می‌پردازد. طبق نظریه خودتعیین‌گری زمانی که نیازهای اساسی روان‌شناختی (شایستگی، خودمختاری و ارتباط) برآورده نشوند، احتمال بروز رفتارهای ضد هدف اصلی افزایش می‌یابد (ریان و دسی، ۲۰۰۰). از سوی دیگر، **منبع کنترل درونی** (باور فرد به تأثیرگذاری تلاش‌های خود بر موفقیت) به عنوان عامل محافظتی در برابر آداب‌گریزی عمل می‌کند (کلارک^۷ و همکاران، ۲۰۱۶).

شواهد تجربی نشان می‌دهد یکی از متغیرهایی که با آداب‌گریزی تحصیلی مرتبط است، محق‌پنداری تحصیلی^۸ است (صفرپور^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). محق‌پنداری تحصیلی یک ویژگی شخصیتی است، در جهت اشاره به این باور که شخص، مستحق رفتار تحصیلی برتر، مانند دریافت نمرات بهتر یا امتیازات ویژه، بدون تلاش لازم یا مشارکت کافی است (احسانی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳؛ شیرزادی، ۱۴۰۳). افرادی که دارای سطوح بالایی از محق‌پنداری تحصیلی هستند، اغلب بر این باورند که صرفاً با حضور و تکمیل حداقل شرایط کلاسی، مستحق موفقیت تحصیلی و جوایز تحصیلی هستند (شموسی و شکرپور^{۱۱}، ۲۰۲۳). بر اساس نتایج پژوهش‌های شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰) کپ و کپ^{۱۲} (۲۰۲۲) مشخص گردید که هرچه میزان محق‌پنداری تحصیلی در فرد بالا برود، آداب‌گریزی تحصیلی نیز افزایش خواهد داشت. از دیگر متغیرهای مرتبط با آداب‌گریزی تحصیلی، مشغولیت در تکالیف^{۱۳} است. مشغولیت در تکالیف به مشارکت فعال دانشجویان در زندگی تحصیلی اشاره دارد. مشغولیت در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی به عنوان یک وضعیت ذهنی مثبت نسبت به تکالیف دانشگاهی یا مدرسه قلمداد می‌شود (گاریسا و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۷؛ وانسوسترستاده^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴). مشغولیت در تکالیف، سازه‌ای چند بعدی اما متمرکز است، که شامل مؤلفه‌های هیجانی (انرژی یا نشاط^{۱۶})، شناختی (تعهد^{۱۷}) و رفتاری (جذب^{۱۸}) است (تئومینن-سونی و سالملا-آرو^{۱۹}، ۲۰۱۴). مشارکت در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی با عملکرد و شایستگی تحصیلی ارتباط مثبت (ویدلوند^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۳) و با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد (وانسوسترستاده و همکاران، ۲۰۲۴). نتایج پژوهش کاسم و محمد (۲۰۱۹) نشان داد که هر چه دانشجویان مشارکت بیشتری در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی داشته باشند سطح بی‌ادبی کلاسی آنان کاهش می‌یابد، به عبارتی این دو سازه رابطه منفی دارند. همچنین در تحقیق دیگر کاهیادی و همکاران (۲۰۲۱) اقدام به بررسی رابطه آداب‌گریزی تحصیلی و مشغولیت در کلاس کردند که نتایج حاکی از رابطه منفی و معنادار بین این دو

8 Academic Entitlement

9 Safarpour

10 Ehsani

11 Shomoossi & Shokrpour

12 Knepp

13 Schoolwork engagement

14 García

15 Vansoeterstede

16 Energy/Vigor

17 Dedication

18 Absorption

19 Tuominen-Soin & Salmela-Aro

20 Widlund

1 Hudgins

2 academic incivility

3 Heffernan & Bosetti

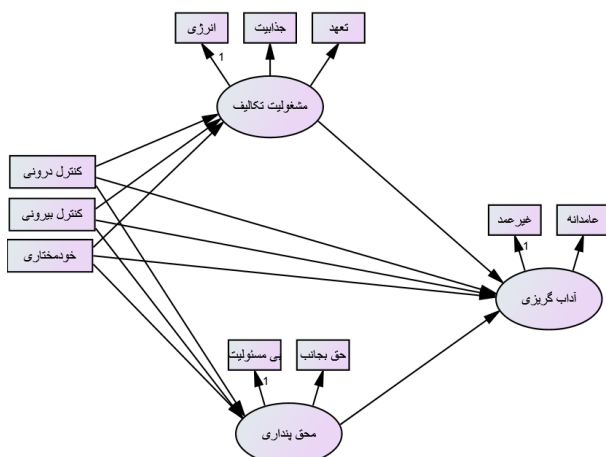
4 Kassem & Mohammed

5 Shomoossi & Shokrpour

6 Cahyadi

7 Clark

مربوط می‌شود و شامل درگیری در امور کلاسی، مطالعه، تکالیف، پروژه‌ها و فعالیت‌های مرتبط با اهداف آموزشی است. همان‌طور که گفته شد پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که رفتارهای آداب‌گزین تحصیلی، تأثیر شگرفی در فرایند آموزش و یادگیری کلاسی ایجاد می‌کنند (هانگیزن و همکاران، ۲۰۲۲). این پژوهش با ارائه **مدلی علی-توصیفی** و استفاده از **روش معادلات ساختاری**، به بررسی روابط چندسطحی بین متغیرها می‌پردازد. یافته‌های این مطالعه می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی (مانند برنامه‌های تربیت اخلاق تحصیلی) و سیاست‌گذاری‌های کلان (مانند بازنگری در نظام ارزشیابی) قرار گیرد. با توجه به شواهد پژوهشی فوق، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش مشغولیت در تکالیف و محقق‌پنداری تحصیلی در رابطه با و خودتعیین‌گری (خودمختاری) و منبع کنترل با رفتارهای آداب‌گزینی تحصیلی دانشجویان است. پژوهش حاضر با ارائه مدلی یکپارچه جهت تبیین علل فردی و سازمانی مؤثر بر بروز رفتارهای آداب‌گزین تحصیلی تلاش نموده است تا خلأ موجود در این زمینه را مورد توجه قرار دهد.



نمودار ۱. مدل پیشنهادی رابطه علی خودمختاری و منبع کنترل با آداب‌گزینی تحصیلی با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف و محقق‌پنداری تحصیلی

روش پژوهش

از نظر هدف، روش تحقیق این مطالعه از نوع همبستگی و مبتنی بر روش مدل معادلات ساختاری^۵ است. در این پژوهش، منبع کنترل درونی، بیرونی و خودمختاری به عنوان متغیرهای برون‌زاد و آداب‌گزینی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد بررسی شده‌اند. همچنین مشغولیت در تکالیف و محقق‌پنداری تحصیلی به عنوان میانجی تحلیل شده‌اند.

متغیر بود. متغیر مهم دیگری که با آداب‌گزینی تحصیلی رابطه‌ای مهم و قوی دارد، خودتعیین‌گری^۱ است (جیانگ، او و جاکوب^۲، ۲۰۲۳). در حالی که خودتعیین‌گری می‌تواند به فرد در ایجاد انگیزه و تعهد به تحصیلات کمک کند، آداب‌گزینی تحصیلی باعث کاهش تعهد و تمایل به تحصیلات می‌شود (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۱). به عنوان مثال، اگر فرد بتواند در مورد اهداف و آینده خود تصمیم‌گیری کند و در دستیابی به آن‌ها تلاش داشته باشد، احتمال این که با روحیه و انگیزه بیشتری تحصیلات خود را به بهترین شکل انجام دهد، بیشتر است. از طرف دیگر، فرد دچار آداب‌گزینی تحصیلی، احتمالاً با تعهد تحصیلی پایین عملکرد ضعیفی در مدرسه یا دانشگاه خواهد داشت (مسیح پور و همکاران، ۱۴۰۲). در پژوهش که زایانثو^۳ و همکاران (۲۰۲۳) که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری برای بررسی رابطه انگیزه درونی و آداب‌گزینی اجرا کردند، نتایج نشان داد که بین بی‌ادبی و انگیزه درونی رابطه‌ای منفی و معنادار وجود دارد. در نهایت می‌توان به منبع کنترل به عنوان متغیر تأثیرگذار دیگر بر آداب‌گزینی تحصیلی اشاره کرد (کاهیادی و همکاران، ۲۰۲۱). منبع کنترل به درجه‌ای اشاره دارد که افراد بر این باورند که بر رویدادها و نتایج زندگی خود کنترل دارند و به دو بخش کنترل درونی و بیرونی تقسیم می‌شود (کلارک، کانسنبوهر و سینینگ^۴، ۲۰۱۶). کاهیادی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان دادند که آداب‌گزینی بالا با منبع کنترل بیرونی رابطه دارد و آداب‌گزینی کمتر با منبع کنترل درونی رابطه قوی دارد. با توجه به شواهد پژوهشی فوق، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش مشغولیت در تکالیف و محقق‌پنداری تحصیلی در رابطه با و خودتعیین‌گری (خودمختاری) و منبع کنترل با رفتارهای آداب‌گزینی تحصیلی دانشجویان است. پژوهش حاضر با ارائه مدلی یکپارچه جهت تبیین علل فردی و مؤثر بر بروز رفتارهای آداب‌گزین تحصیلی تلاش نموده است تا خلأ موجود در این زمینه را مورد توجه قرار دهد و به خصوص در این پژوهش از سازه مشغولیت در تکالیف به عنوان زیر مجموعه‌ای از درگیری تحصیلی استفاده شده است. در واقع درگیری تحصیلی مفهوم گسترده‌تری است که به درگیری و مشارکت دانشجویان در تمامی جنبه‌ها و فعالیت‌های دانشگاهی از جمله، آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و... اشاره دارد و هدف از آن ارتباط عمیق‌تر با محیط دانشگاهی است. اما سازه مشغولیت در تکالیف دانشگاهی صرفاً به درگیری و تعهد دانشجویان در امور آموزشی و تحصیلی

1 Self-Determination

2 Jiang, Xu & Jacobs

3 Xiao

4 Clark, Kassenboehmer & Sinning

مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (خیلی زیاد=۵، تا خیلی کم=۱) قرار می‌گیرند. در این پژوهش از خرده مقیاس خودمختاری استفاده شد، که حداقل و حداکثر نمره در این خرده مقیاس ۷ و ۳۵ است. رایان و دسی (۲۰۰۲) ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های خودمختاری ۰/۷۳، شایستگی ۰/۷۰ و ارتباط ۰/۷۰ گزارش کردند. روایی این پرسش‌نامه در پژوهش رایان و دسی (۲۰۰۲) نیز از طریق تحلیل عامل تأییدی محاسبه شد که یافته‌ها نشان از بار عاملی بالای ۰/۷۰ را برای تمام ماده‌ها نشان دادند. در این پژوهش پایایی خرده مقیاس خودمختاری با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

فهرست مشغولیت در تکالیف تحصیلی: فهرست مشغولیت در تکالیف تحصیلی در سال ۲۰۱۸ توسط گارسیا-روس و همکاران بر اساس نسخه مشارکت در وظایف مدرسه سالاملا-آرو و آپادایا^۸ (۲۰۱۲) طراحی شد. برای استفاده از این پرسش‌نامه در مطالعات دانشگاهی عبارات تکالیف مدرسه به تکالیف دانشگاهی تغییر می‌یابد. این پرسش‌نامه دارای ۹ گویه است. این پرسش‌نامه دارای سه بعد شامل: انرژی (من در مدرسه/دانشگاه در حال انفجار هستم)، تعهد (من مشتاق مطالعه هستم) و جذب (متوجه گذر زمان در حین مطالعه نمی‌شوم) است. این مقیاس دارای درجه بندی لیکرتی پنج درجه‌ای از کاملاً درست (نمره ۵) تا کاملاً نادرست (نمره ۱) است. در مطالعه گارسیا و همکاران (۲۰۱۸) روایی این پرسش‌نامه از طریق روایی سازه همگرا با پرسش‌نامه‌های خود تنظیمی ($r=0/83$) و خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/88$) و اضطراب ($r=-0/17$) نشان از روایی مناسب پرسش‌نامه بود. همچنین پایایی پرسش‌نامه توسط گارسیا و همکاران (۲۰۱۸) به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ محاسبه شد. حداقل نمره در این پرسش‌نامه ۹ و حداکثر ۴۵ است.

پرسش‌نامه منبع کنترل:^۹ این مقیاس توسط راتر^{۱۰} در سال ۱۹۶۶، برای ارزیابی انتظارات تعمیم یافته فرد، در زمینه کنترل درونی یا بیرونی تقویت، تهیه گردیده است. این پرسش‌نامه ۱۰ سوالی است که ۵ سول اول مربوط به کنترل درونی و ۵ سؤال دوم مربوط به کنترل بیرونی است. این پرسش‌نامه دارای درجه‌بندی لیکرتی هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم (نمره ۷) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) است. این پرسش‌نامه

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی خوزستان به تعداد ۳۰۰۰ دانشجو که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. طبق نظر هوئل^۱ (۱۹۹۵) و لوتلین^۲ (۲۰۰۴) برای استفاده از روش مدلیابی معادلات ساختاری حداقل حجم نمونه ۱۰۰ آزمودنی و حجم نمونه مطلوب ۲۰۰ آزمودنی است. به منظور تخمین حجم نمونه مناسب می‌توان به فرمول کلاین^۳ (۲۰۱۶) اشاره کرد که پیشنهاد کرده است در مدلیابی معادلات ساختاری، نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر آزاد برآورد شده حداقل ۵ نفر، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در مدل مفروضه پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین، ۱۳ پارامتر اندازه‌گیری می‌شوند. بنابراین برای دستیابی به نتایج قابل قبول نمونه‌ای برابر با ۱۳۰ شرکت کننده کافی است. در نهایت با در نظر گرفتن احتمال ناقص بودن تعدادی از پرسش‌نامه‌ها، تعداد ۲۲۰ نفر به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای^۴ انتخاب شدند. به منظور اجرای پژوهش، پس از کسب مجوزهای لازم از موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی، پرسش‌نامه‌ها توزیع شد. به این صورت که ابتدا از بین گروه‌های آموزشی موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی ۶ گروه آموزشی انتخاب و از بین رشته‌های مختلف تعدادی به طور تصادفی انتخاب شدند و ابزارها در اختیار ۲۲۰ نفر از دانشجویان قرار گرفت. ملاحظات اخلاقی چنین بود که به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها نزد محقق به صورت محرمانه بوده و احتیاجی به نوشتن مشخصات فردی نیست. از این تعداد، ۱۱ نفر به طور ناقص پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند و ۹ نفر نیز داده پرت تشخیص داده شدند که به عنوان داده از دست رفته از تحلیل کنار گذاشته شدند. در کل، تعداد ۲۰۰ آزمودنی گروه نمونه در تحلیل شرکت کردند.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه نیازهای اساسی خودتعیین‌گری:^۵ این پرسش‌نامه بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان^۶ (۱۹۸۵) جهت سنجش و ارزیابی نیازهای روان‌شناختی افراد در ۲۱ سؤال طراحی شده است. این پرسش‌نامه از سه خرده مقیاس خودمختاری (۷ سؤال اول)، ارتباط (۶ سؤال) و شایستگی (۸ سؤال) تشکیل شده است. پاسخ‌ها روی یک

7 Schoolwork Engagement Inventory (SEI)

8 Salmela-Aro & Upadaya

9 Control center questionnaire

10 Rotter

1 Hoyle

2 Loehlin

3 Kline

4 Multistage Random Sampling

5 Loehlin

6 Deci & Ryan

دارای دو خرده مقیاس کنترل درونی و کنترل بیرونی است. حداقل نمره ۱۰ و حداکثر ۷۰ است. اسمیت و همکاران (۱۹۹۵) اعتبار این مقیاس را با پژوهشی بین فرهنگی در میان ۴۳ کشور تایید کرده‌اند. همچنین در پژوهش راتر (۱۹۶۶) روایی و پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ از ۰/۷۰ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. در تحقیقات داخل کشور نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش جهانی و همکاران (۱۳۹۲) برای این پرسش‌نامه بالای ۰/۸۲ برآورد شد. همچنین در این پژوهش پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ روایی برای کنترل درونی و بیرونی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۸ محاسبه و گزارش شد.

پرسش‌نامه نگرش به بی‌ادبی در کلاس^۱: این پرسش‌نامه توسط فارل^۲ و همکاران (۲۰۱۶) بر اساس مقیاس بی‌ادبی در کلاس درس نوجوانان (مارینی^۳، ۲۰۰۷) برای سنجش انواع بی‌ادبی‌های تحصیلی در دوران دانشگاه ساخته شده است. فارل و همکاران (۲۰۱۶) ۲۰ سؤال پرسش‌نامه اولیه را به ۱۰ سؤال کاملاً مرتبط با انواع بی‌ادبی‌ها و برای کاهش طول مقیاس، تغییر دادند. حداقل نمره در این مقیاس ۱۰ و حداکثر ۵۰ است. این پرسش‌نامه دارای ۲ بعد بی‌ادبی غیر عمدی (سوالات ۱ تا ۵) و بی‌ادبی عمدانه (سوالات ۶ تا ۱۰) است. این مقیاس دارای درجه‌بندی لیکرتی پنج درجه‌ای از کاملاً درست (نمره ۵) تا کاملاً نادرست (نمره ۱) است. فارل و همکاران (۲۰۱۶) با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی، دو خرده مقیاس بی‌ادبی عمدانه و غیر عمدی مشخص شد که تمام

همچنین پایایی این پرسش‌نامه برای خرده مقیاس بی‌ادبی عمدی و غیر عمدی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۴ محاسبه کردند.

مقیاس محق‌پنداری تحصیلی^۴: مقیاس محق‌پنداری تحصیلی ساخته چونینگ و کمبل^۵ در سال ۲۰۰۹ با هدف ارزیابی انتظار غیر معقول افراد برای موفقیت، بدون توجه به تلاش خود طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۵ ماده و دو خرده مقیاس مسئولیت بیرونی شده (۱۰ ماده) و حق به جانبی (۴ ماده) است. حداقل نمره در این مقیاس ۱۵ و حداکثر ۷۵ است. بعد اول بر مسئولیت دانشجوی و استاد تمرکز یافته، اما بعد حق به جانبی بر انتظار دانشجویان از خط مشی استادان و راهبردهای نمره گذاری آنها متمرکز است. نمره‌های بالا در این بعد نشان دهنده انتظارات انعطاف‌ناپذیر و خاص دانشجویان از رفتار استاد و سیستم نمره‌گذاری اوست این مقیاس دارای درجه‌بندی لیکرتی پنج درجه‌ای از کاملاً درست (نمره ۵) تا کاملاً نادرست (نمره ۱) است. چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) با استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی دو عامل را به دست آوردند که ۴۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. سازندگان این مقیاس برای تعیین اعتبار مقیاس ضریب آلفای کرونباخ را به کار بردند و برای بعد اول (مسئولیت بیرونی) شده ضریب ۰/۸۱ و برای بعد دوم (حق به جانبی) ضریب ۰/۶۲ به دست آمد. همچنین در این پژوهش پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ روایی برای دو خرده مقیاس مسئولیت بیرونی شده (۱۰ ماده) و حق به جانبی (۴ ماده) به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۲ محاسبه و گزارش شد.

جدول ۱. مشخصات و ویژگی‌های فنی ابزارهای اندازه‌گیری

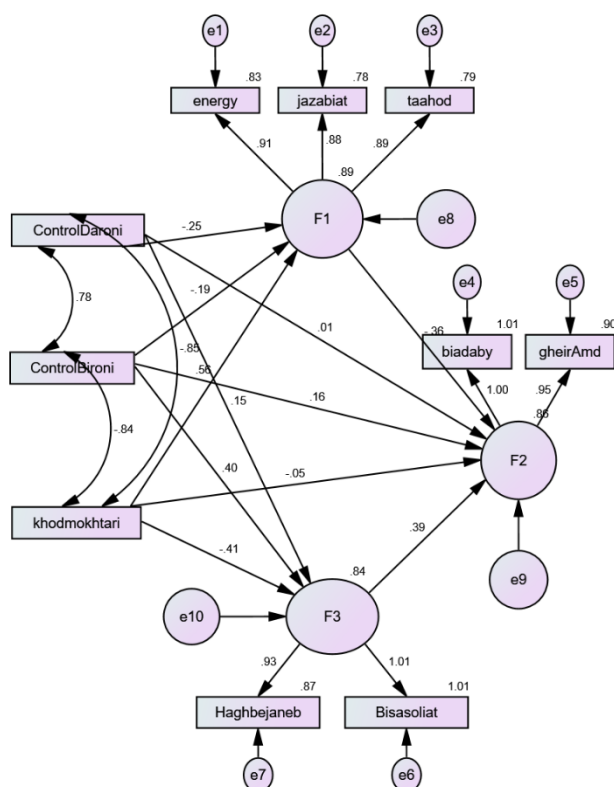
ردیف	اسم ابزار	سازنده	سال	تعداد گویه	مؤلفه‌ها	شیوه نمره‌گذاری
۱	پرسش‌نامه نیازهای اساسی خودتعیین‌گری	دسی و رایان	۱۹۸۵	۲۱	خودمختاری، ارتباط و شایستگی	از (خیلی زیاد=۵ تا خیلی کم=۱)
۲	فهرست مشغولیت در تکالیف تحصیلی	سلالما-آرور و آپادایا	۲۰۱۲	۹	انرژی، جذب و تعهد	از (کاملاً درست است=۵ تا کاملاً نادرست=۱)
۳	پرسش‌نامه منبع کنترل	راتر	۱۹۶۶	۱۰	درونی و بیرونی	از (کاملاً موافقم=۷ تا کاملاً مخالفم=۱)
۴	پرسش‌نامه نگرش به بی‌ادبی در کلاس	فارل و همکاران	۲۰۱۶	۱۰	بی‌ادبی غیر عمدی و عمدانه	از (کاملاً درست است=۵ تا کاملاً نادرست=۱)
۵	پرسش‌نامه محق‌پنداری تحصیلی	چونینگ و کمبل	۲۰۰۹	۱۵	مسئولیت بیرونی شده و حق به جانبی	از (کاملاً درست است=۵ تا کاملاً نادرست=۱)

یافته‌ها

بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد که ۱۱۳ نفر (۵۶/۵ درصد) دختر و ۸۷ نفر (۴۳/۵ درصد) پسر دانشجوی کارشناسی موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی خوزستان بوده‌اند. از نظر سنی، ۱۶۴ نفر (۸۲ درصد) بین ۱۸ تا ۳۰ سال، ۲۶ نفر (۱۳

سوالات دارای بار عاملی مناسب بودند، همچنین برای بررسی روایی همزمان این پرسش‌نامه، همبستگی خرده مقیاس‌های بی‌ادبی تحصیلی را معیارهای ضداجتماعی به ترتیب ۰/۵۷ و ۰/۴۳ و مشکلات رفتاری برای خرده مقیاس‌های بی‌ادبی عمدی و غیرعمدی به ترتیب ۰/۳۵ و ۰/۲۹ به دست آمد.

نرم افزار AMOS بر اساس شاخص های برازش کلی بررسی شد که طبق جدول (۲) شاخص های برازندگی این الگوی پیشنهادی مطابق با ملاک های مطرح شده میرز و همکاران (۲۰۰۶) است و برازش قابل قبولی دارد. بر اساس شکل (۱) در میان مؤلفه های مشغولیت در تکالیف، مؤلفه انرژی بیشترین وزن را در تبیین آداب گریزی تحصیلی داشته است ($\beta = 0/91$ ، $P = 0/05$). از میان مؤلفه های محق پنداری تحصیلی، مؤلفه حق به جانب بودن نیز بالاترین وزن را داشته است ($\beta = 0/93$ ، $P = 0/05$).



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش، رابطه علی خودمختاری و منبع کنترل با آداب گریزی تحصیلی با میانجی گری مشغولیت در تکالیف و محق پنداری تحصیلی

با توجه به داده های جدول ۴، همه شاخص های برازندگی همچون مقادیر مقدار مجذور کای (χ^2)، شاخص هنجار شده مجذور کای (df/χ^2)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص توکر - لویس (TLI) و شاخص جذر میانگین مجزورات خطا (RMSEA) نشان دهنده برازش قابل قبول مدل با داده ها هستند. در ادامه به بررسی فرضیه های مستقیم، با در نظر گرفتن ضرایب مسیر به دست آمده در مدل پژوهش می پردازیم. یافته های مربوط به برآورد ضرایب مسیر مربوط به اثرات مستقیم متغیرهای

درصد) در بازه سنی ۳۱-۴۰ و ۱۰ نفر (۵ درصد) در بازه سنی ۴۱ تا ۵۰ سال بودند. در جدول (۱) شاخص های آمار توصیفی برای نمونه بررسی شده نظیر میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر و کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. پیش از تحلیل داده ها، مفروضه های مدل معادلات ساختاری بررسی شد. در همین راستا جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده شد که طبق جدول (۱) مقادیر کجی کمتر از (۲ تا -۲) و کشیدگی کمتر از (۱۰ تا -۱۰) بود و نشان از نرمال بودن توزیع داده های است. همچنین برای بررسی هم خطی چندگانه بین متغیرها چنانچه شاخص تحمل^۱ کوچک تر از یک (ترجیحا بیشتر از ۰/۱) و شاخص تورم^۲ کوچک تر از ۱۰ باشد می توان گفت از مفروضه هم خطی چندگانه تخطی صورت نگرفته است. طبق تحلیل صورت گرفته کمترین و بیشترین مقدار برای اماره تحمل ۰/۵۳۱ و ۰/۸۰۲ و برای عامل تورم واریانس ۲/۷۵۱ و ۳/۰۲۵ بود. که نشان از هم خطی نبودن چندگانه بود. برای بررسی داده های پرت تک متغیری و چند متغیری در متغیرهای پژوهش از نمودار جعبه ای و فاصله ماهالانوبیس استفاده شد که ۹ داده پرت شناسایی و از تحلیل کنار گذاشته شدند. همچنین به منظور بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد، که مقدار ۱/۹۲ به دست آمد و چون بین طیف ۱/۵-۲/۵ قرار دارد که بیانگر وجود نداشتن خودهمبستگی است. بنابراین از این جهت، مشکلی برای تحلیل مدل یابی معادلات ساختاری وجود ندارد.

الگوی پیشنهادی با روش مدل معادلات ساختاری و

جدول ۲. شاخص ها آماری متغیرهای پژوهش

متغیر/خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	کجی	کشیدگی
خودمختاری	۲۵/۱۴	۳/۳۰	۱۰	۳۲	۰/۱۷۰	-۱/۴۹۱
کنترل درونی	۲۰/۹۶	۴/۵۲	۷	۲۵	-۰/۰۹۸	-۱/۳۰۰
کنترل بیرونی	۱۹/۱۷	۵/۰۸	۸	۲۴	-۰/۰۸۷	-۱/۳۲۵
محق پنداری تحصیلی	۴۰/۷۴	۲/۸۶	۱۷	۵۵	-۰/۱۰۸	-۱/۴۰۸
مسئولیت بیرونی شده	۳۵/۵۲	۴/۲۸	۱۹	۴۵	-۰/۰۷۸	-۱/۴۶۵
حق به جانبی	۱۴/۸۶	۵/۷۳	۱۰	۱۸	-۰/۱۴۴	-۱/۰۹۱
آداب گریزی تحصیلی	۳۴/۲۰	۶/۸۱	۲۶	۴۵	-۰/۰۶۱	-۱/۵۱۰
بی ادبی غیر عمد	۱۹/۸۲	۶/۱۱	۱۴	۲۵	-۰/۰۳۶	-۱/۳۸۲
بی ادبی عمدانه	۱۴/۷۰	۵/۶۰	۱۰	۲۲	-۰/۱۲۰	-۱/۲۹۶
مشغولیت در تکالیف	۱۴/۴۸	۴/۰۷	۱۳	۴۱	۰/۱۳۹	-۱/۵۳۳
انرژی	۱۲/۰۳	۶/۸۱	۶	۱۴	۰/۱۱۸	-۱/۳۱۷
جذایت	۱۱/۳۷	۴/۳۷	۸	۱۳	۰/۱۵۳	-۱/۱۹۱
تعهد	۱۰/۱۹	۵/۷۷	۶	۱۴	۰/۰۹۶	-۱/۲۹۶

1 Tolerance

2 Variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۵. نتایج آزمون بوت استرپ ماکرو پریچر و هیز برای تمامی مسیرهای

واسطه‌ای		مدل پژوهش	
متغیر مستقل	متغیر واسطه‌ای	متغیر وابسته	اثر غیر مستقیم
P	SE	T	حد پایین حد بالا خطای استاندارد
خودمختاری	مشغولیت در تکالیف	آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۳۴۰ -۰/۱۳۳۵ -۰/۳۶۹۴ -۰/۰۶۲۱ -۰/۰۰۱
خودمختاری	محقق‌پنداری تحصیلی	آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۴۱۶ -۰/۱۳۳۵ -۰/۵۵۴۳ -۰/۰۶۸۴ -۰/۰۰۱
کنترل بیرونی	مشغولیت در تکالیف	آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۴۸۴ -۰/۲۹۶۵ -۰/۶۸۵۵ -۰/۱۰۰۱ -۰/۰۰۳
کنترل بیرونی	محقق‌پنداری تحصیلی	آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۶۶۱ -۰/۴۱۵۵ -۰/۹۰۶۵ -۰/۱۲۳۹ -۰/۰۰۱
کنترل درونی	مشغولیت در تکالیف	آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۵۳۶ -۰/۳۲۷۲ -۰/۷۷۲۴ -۰/۱۱۵۷ -۰/۰۰۱
کنترل درونی	محقق‌پنداری تحصیلی	آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۸۴۱ -۰/۶۱۱۶ -۰/۰۶۰۲ -۰/۱۱۳۱ -۰/۰۰۲

محقق‌پنداری تحصیلی در دانشجویان انجام گرفته است. اولین یافته پژوهش نشان داد محقق‌پنداری تحصیلی با آداب‌گزینی تحصیلی $\beta=0/249$ ارتباط مستقیم و در سطح $0/001$ معنادار است که با پژوهش‌های کِنپ و کِنپ (۲۰۲۲) و شیرزادی و شیخ‌الاسلامی (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان از نظریه ذهنیت حق‌محور استفاده کرد به این صورت که افراد محقق‌پندار، معتقدند بدون تلاش، مستحق امتیازات ویژه هستند. این نگرش با کاهش خودتنظیمی همراه است (گرینبرگ^۱ و همکاران، ۲۰۰۸) و همچنین طبق نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) چنین افرادی با تقلید از الگوهای رفتاری نامناسب، رفتارهای آداب‌گريزانه را در محیط آموزشی تکرار می‌کنند. محقق‌پنداری تحصیلی ممکن است به صورت نگرش‌های طلبکارانه، تعاملات بی‌ادبانه با همکلاسی‌ها یا اساتید ظاهر شود. افرادی که دارای محقق‌پنداری تحصیلی هستند معمولاً احساس برتری دارند به این صورت که خود را از دیگران بالاتر و برتر می‌دانند؛ به همین سبب به قوانین و مقررات کلاس بی‌توجه هستند (ریچمن^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). از جمله یافته دیگر این پژوهش مشخص شد، خودمختاری با آداب‌گزینی تحصیلی رابطه مستقیم معنادار ندارد ($\beta=-0/06$ و $p>0.01$). این یافته با نتایج پژوهش‌های زایاو و همکاران (۲۰۲۳) ناهمسو و با پژوهش‌های رضایی و همکاران (۱۴۰۰) و موسوی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. اکثر پژوهش‌ها رابطه مستقیم منفی و معنادار بین دو سازه خودمختاری و آداب‌گزینی تحصیلی را نشان داده‌اند. در مورد معنادار نبودن این رابطه در یافته حاضر می‌توان از نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۱۷) استفاده کرد، خودمختاری تنها زمانی منجر به رفتارهای سازگارانه می‌شود که با خودکارآمدی و حمایت محیطی همراه باشد. ممکن است دانشجویی احساس خودمختاری بالایی داشته باشد؛ اما به دلیل

جدول ۳. ضرایب مسیر اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها		ضرایب مسیر		مستقیم	
P	SE	T	ضرایب مسیر غیر استاندارد	ضرایب مسیر استاندارد	مستقیم
خودمختاری - آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۳۲۵	۰/۰۹۲	۱/۳۴۴	-۰/۰۹	-۰/۰۶
منبع کنترل بیرونی - آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۰۰۱	۰/۰۹۰	۴/۲۷۰	۰/۱۹۰	۰/۱۸۲
منبع کنترل درونی - آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۴۹۸	۰/۰۵۲	۱/۱۷۱	۰/۰۱۱	۰/۰۱۲
خودمختاری - مشغولیت در تکالیف	۰/۰۰۱	۰/۰۹۳	-۳/۶۵۵	۰/۱۶۲	۰/۱۳۳
منبع کنترل بیرونی - مشغولیت در تکالیف	۰/۰۰۱	۰/۰۳۵	-۵/۷۴۱	-۰/۲۲۲	-۰/۲۲۰
منبع کنترل درونی - مشغولیت در تکالیف	۰/۰۰۱	۰/۰۳۷	-۳/۰۷۱	-۰/۳۳۱	۰/۳۰۵
خودمختاری - محقق‌پنداری تحصیلی	۰/۰۰۱	۰/۱۳۰	۵/۵۳۵	-۰/۱۸۰	-۰/۱۶۹
منبع کنترل بیرونی - محقق‌پنداری تحصیلی	۰/۰۰۱	۰/۰۹۷	۷/۸۲۱	۰/۲۰۶	۰/۱۸۸
منبع کنترل درونی - محقق‌پنداری تحصیلی	۰/۰۰۱	۰/۱۰۴	-۴/۹۶۶	-۰/۱۲۰	-۰/۱۲۴
مشغولیت در تکالیف - آداب‌گزینی تحصیلی	۰/۰۰۱	۰/۳۴۷	-۳/۸۰۶	-۰/۲۵۸	-۰/۲۷۲

همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد از تمام فرضیه‌های مستقیم، دو فرضیه مستقیم خودمختاری به آداب‌گزینی تحصیلی و منبع کنترل درونی به آداب‌گزینی تحصیلی در

جدول ۴. نتایج شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص‌های برازش	تفسیر	آستانه قابل قبول	مقادیر محاسبه‌شده
Chi-square (CMIN) (مجدور خی دو)	--	--	۲۹/۱۵۷
df (درجه آزادی)	--	--	۲۳
CMIN/df (نسبت مجدور خی دو به درجه آزادی)	برازش بین ۱ تا ۳		۱/۲۶۸
CFI (شاخص برازندگی تطبیقی)	برازش $>0/90$		۰/۹۹۸
TLI (شاخص برازندگی توکر-لویس)	برازش $>0/90$		۰/۹۹۶
NFI (شاخص برازندگی هنجار شده)	برازش $>0/80$		۰/۹۹۰
RMSEA (ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب)	برازش $<0/06$		۰/۰۳۷

سطح $p<0.01$ غیر معنادار شدند.

در پژوهش حاضر، شش مسیر غیرمستقیم وجود دارد. برای آزمون روابط واسطه‌ای از آزمون بوت استرپ ماکرو اندره و هیز (۲۰۲۲) استفاده شد که نتایج آن را در جدول زیر مشاهده می‌کنید. تمام فرضیه‌های غیر مستقیم در سطح $0/001$ معنادار شدند.

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش با هدف بررسی علی خودمختاری و منبع کنترل با آداب‌گزینی تحصیلی با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف و

کرد که هنگامی که افراد در فرآیند یادگیری خود احساس استقلال می‌کنند، احساس کنترل و تعلق بیشتری بر تکالیف تحصیلی خود دارند. این استقلال به آنها اجازه می‌دهد تا انتخاب کنند، اهداف تعیین کنند و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند، که منجر به افزایش انگیزه و مشغولیت در انجام تکالیف می‌شود. احساس قدرت برای تصمیم‌گیری در مورد چگونگی و روش تکمیل تکالیف می‌تواند انگیزه درونی را تقویت کند و حس عاملیت را تقویت کند و در نتیجه سطوح بالاتری از درگیری و تلاش در تکمیل تکالیف را به همراه داشته باشد.

فرضیه دیگر معناداری رابطه خودمختاری با محق‌پنداری تحصیلی بود $\beta = -0.169$ که با پژوهش شیرزادی و شیخ الاسلامی (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که طبق نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۱۷) هنگامی که افراد در فعالیت‌های تحصیلی خود احساس خودمختاری و خودتعیین‌گری قوی داشته باشند، احتمال بیشتری دارد که حس تعلق به فرآیند و نتایج یادگیری خود را به دست بگیرند. همچنین طبق نظریه اسناد واینر (۱۹۸۵) افراد خودمختاری ذهنیت مسئولیت‌پذیری شخصی را تقویت می‌کنند، یعنی موفقیت‌های را به عوامل درونی (تلاش و توانایی) نسبت می‌دهند که می‌تواند با احساس محق‌پنداری ناشی از اسنادهای بیرونی (شانس و روابط) مقابله کند. با تقویت خودمختاری در محیط‌های آموزشی، افراد تشویق می‌شوند تا سخت کار کنند، اهداف واقع‌بینانه تعیین کنند و دستاوردهای خود را از طریق اقدامات و انتخاب‌های خود به دست آورند. به علاوه نتایج نشان داد منبع کنترل بیرونی $\beta = 0.188$ و منبع کنترل درونی $\beta = -0.124$ با محق‌پنداری تحصیلی رابطه مستقیم معنادار دارد که این یافته با نتایج پژوهش‌های کران و باب^۵ (۲۰۲۳) و فروماس^۶ و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که طبق نظریه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶) منبع کنترل خارجی، که در آن افراد احساس می‌کنند که نتایج تحصیلی آنها به شدت تحت تأثیر عوامل خارجی؛ مانند شخصیت‌ها، قوانین یا شرایط است، در واقع می‌تواند به احساس محق‌پنداری تحصیلی را افزایش دهد. وقتی افراد بر این باورند که موفقیت باید بدون تلاش یا شایستگی قابل توجه به آنها برسد، مکانیسم‌های کنترل بیرونی می‌توانند این ذهنیت محق‌پنداری را با پیشنهاد اینکه پاداش‌ها و نتایج توسط عواملی خارج از اقدامات خودشان تعیین می‌شوند، تقویت کنند. از سوی دیگر طبق نظریه عدالت سازمانی گرینبرگ (۱۹۹۰) وقتی افراد احساس کنند سیستم آموزشی ناعادلانه باشد (تبعیض) منبع کنترل بیرونی تقویت شده و محق‌پنداری در آنان افزایش می‌یابد. اما زمانی که افراد دارای منبع کنترل درونی باشند، به احتمال زیاد مسئولیت شخصی

عوامل اجتماعی، فرهنگی یا شخصی رفتارهای آداب‌گريزانه از خود نشان دهد. بر اساس نظریه بندورا، افراد بر اساس باورشان به توانایی خود در انجام کارها، تصمیم می‌گیرند که چه کاری انجام دهند. دانشجویانی که احساس خودمختاری می‌کنند، لزوماً احساس خودکارآمدی بالایی ندارند. ممکن است دانشجویی احساس کند که در انتخاب روش‌های یادگیری آزاد است؛ اما به دلیل باور به عدم توانایی خود در انجام برخی وظایف، به رفتارهای آداب‌گريزانه روی آورد (دسی و رایان^۱، ۲۰۱۷). از سویی احساس خودمختاری می‌تواند انگیزش درونی را افزایش دهد، اما این به معنای آن نیست که افراد با انگیزش درونی، همیشه رفتارهای مناسبی از خود نشان می‌دهند. ممکن است دانشجویی به دلیل علاقه به موضوعی خاص، در کلاس حضور داشته باشد؛ اما به دلیل تسلط نداشتن بر مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای آداب‌گريزانه از خود نشان ده. (بوزموگ و بایتمیر^۲، ۲۰۲۲). یافته دیگر این پژوهش رابطه معنادار منبع کنترل بیرونی و عدم معناداری رابطه منبع کنترل درونی $\beta = 0.12$ با آداب‌گريزی تحصیلی بود که با پژوهش‌های کاهپادی و همکاران (۲۰۲۱) و اسپرونگ و جکس^۳ (۲۰۱۲) همسو است. بر اساس نظریه کنترل اجتماعی، افراد با منبع کنترل درونی که معتقدند نتایج زندگی تحت کنترل خودشان است، احتمالاً تعهد و پایبندی بیشتری به هنجارها و قوانین تحصیلی خواهند داشت. این باور داخلی به کنترل، می‌تواند مستقیماً به کاهش رفتارهای انحرافی و آداب‌گريزی تحصیلی منجر شود. اگرچه انتظار می‌رود منبع کنترل درونی با کاهش آداب‌گريزی رابطه داشته باشد؛ اما این رابطه در برخی مطالعات معنادار نبوده است. که می‌تواند به دلیل نقش عوامل زمینه‌ای مانند محیط آموزشی، فشارهای خانوادگی و شبکه‌های اجتماعی باشد. این عوامل زمینه‌ای ممکن است قدرت اثرگذاری منبع کنترل درونی بر آداب‌گريزی را تعدیل کنند. از سوی دیگر، افراد با منبع کنترل بیرونی، احساس تعهد و پایبندی کمتری به قوانین و هنجارهای تحصیلی دارند. این باور به عدم کنترل شخصی بر نتایج، منجر به نپذیرفتن مسئولیت و رها کردن تعهدات تحصیلی می‌شود. افراد با منبع کنترل بیرونی، به دلیل باور به کنترل نداشتن بر نتایج، انگیزه و تلاش کمتری برای مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاسی از خود نشان می‌دهند. آنها تمایل دارند به طور منفعل و بی‌توجه به درس گوش بدهند و در بحث‌ها و فعالیت‌های کلاسی مشارکت نکنند. همچنین رابطه فرضیه خودمختاری با مشغولیت در تکالیف معنادار بود. که با نتایج پژوهش‌های گاپتا^۴ و همکاران (۲۰۲۴) و کاهپادی و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان

1 Ryan & Deci

2 Bozgün & Baytemir

3 Sprung & Jex

4 Gupta

5 Crone & Babb

6 Fromuth

دستاوردهای خود را بر عهده می‌گیرند و موفقیت را نتیجه تلاش‌ها و توانایی‌های خود می‌دانند. این حس درونی کنترل ذهنیت مسئولیت‌پذیری، سخت‌کوشی و دستاوردهای مبتنی بر شایستگی را تقویت می‌کند که در تضاد با محق‌پنداری است و در نهایت فرضیه مشغولیت در تکالیف با آداب‌گزینی تحصیلی به صورت مستقیم معنی دار شد $\beta = -0.272$ است که با پژوهش‌های گاپتا و همکاران (۲۰۲۴) و کاهیادی و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان از نظریه جریان (می‌هالی، ۱۹۹۰) که ناشی از درگیری عمیق در تکالیف است بهره جست، زمانی که تمام توجه افراد برای حل تکالیف جذب می‌شود منابع شناختی حرالت جریان را برای رفتارهای انحرافی مانند آداب‌گزینی کاهش می‌دهد. همچنین طبق نظریه بار شناختی، درگیری شناختی با تکالیف، ظرفیت ذهنی فرد را پر می‌کند و امکان پردازش محرک‌های نامربوط را محدود می‌سازد. مشغول شدن در تکالیف می‌تواند به عنوان یک خروجی مثبت برای استرس و ناامیدی عمل کند و احساسات منفی را به سمت فعالیت‌های تحصیلی سازنده هدایت کند. اولین فرضیه غیر مستقیم یعنی بین خودمختاری و آداب‌گزینی تحصیلی با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف تأیید شد $\beta = 0.209$ برای تبیین این رابطه می‌توان گفت، افرادی که احساس خودمختاری بالاتری دارند، معمولاً انگیزه بیشتری برای انجام کارهایی دارند که خودشان انتخاب کرده‌اند یا به آن‌ها علاقه‌مند هستند. بنابراین، اگر فرد احساس کند که در انتخاب و انجام تکالیف تحصیلی خودمختار است، احتمالاً مشغولیت بیشتری در تکالیف خواهد داشت، همچنین احساس خودمختاری می‌تواند مقاومت در برابر انجام تکالیف را کاهش دهد. زیرا دانشجویان احساس می‌کنند که تکالیف به آن‌ها تحمیل نشده و خودشان انتخاب کرده‌اند که آن‌ها را انجام دهند (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۱). البته این رابطه مشروط به این است که فرد به اهمیت تحصیل و انجام تکالیف پی برده باشد و ارزش قائل باشد. این احساس مالکیت، انگیزه درونی فرد را برای انجام تکالیف و صرف زمان افزایش می‌دهد. بنابراین انگیزه درونی ناشی از خودمختاری باعث می‌شود فرد با علاقه و جدیت بیشتری به انجام تکالیف بپردازد که به طور مستقیم منجر به افزایش مشغولیت دانشجو در تکالیف می‌شود (ژایائو و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر افرادی که مشغولیت بیشتری در تکالیف دارند و زمان و انرژی بیشتری به خرج می‌دهند فرصت کمتری برای انجام رفتارهای آداب‌گزین همچون صحبت با همکلاسیان، استفاده از گوشی همراه و... را خواهند داشت (اگابالدوین و ناکاتا^۱، ۲۰۱۷).

دومین فرضیه غیر مستقیم رابطه بین خودمختاری و آداب‌گزینی تحصیلی با میانجی‌گری محق‌پنداری تحصیلی تأیید

می‌شود. در تبیین این رابطه می‌توان از نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۱۲) استفاده کرد. زمانی که نیاز به خودمختاری افراد برآورده می‌شود، آنها احساس استقلال و کنترل بیشتری بر رفتارها و تصمیمات خود دارند. این احساس خودمختاری می‌تواند منجر به کاهش احساس محق‌پنداری تحصیلی شود. افرادی که خودمختاری بیشتری دارند، کمتر احساس می‌کنند که باید به آنها امتیازات خاصی داده شود. افرادی که توانش‌های خودتعیین‌گری را قرا گرفته‌اند، ادراک شایستگی و خودتعیین‌گری می‌کنند؛ یعنی آنان اجازه نمی‌دهند عوامل بیرونی بر عملکردشان اثر گذارد. افراد دارای خودمختاری برای هود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن بدان می‌کوشند. در واقع آنان به لحاش عاطفی، شناختی و رفتاری در گیر هدف و تکلیف خود می‌شوند. این افراد برای غلبه بر مشکلات یادگیری از توانش‌هایی همچون پرسش از اساتید و هم‌کلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر در باره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه حل‌های مسئله استفاده می‌کنند و به همین سبب محق‌پنداری کمتری در رابطه با گرفتن امتیازات بی‌دلیل از اساتید را تجربه می‌کنند؛ به همین جهت فرصت کمتری برای انجام رفتارهای آداب‌گزین پیدا می‌کنند (رایان^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). سومین فرضیه غیر مستقیم رابطه بین منبع کنترل بیرونی و درونی و آداب‌گزینی تحصیلی با میانجی‌گری مشغولیت در تکالیف رابطه تأیید می‌شود. برای تبیین این فرضیه می‌توان از نظریه منبع کنترل راتر استفاده کرد. افراد با منبع کنترل درونی معتقدند که رویدادها و موفقیت و شکست‌شان تحت کنترل آنهاست، این افراد احتمالاً مشغولیت بیشتری در تکالیف تحصیلی نشان می‌دهند؛ چون می‌دانند که نتایج تلاش آنها به خودشان بستگی دارد. در حالی که افراد با منبع کنترل بیرونی معتقدند که رویدادها توسط عوامل بیرونی کنترل می‌شود (کاهیادی و همکاران، ۲۰۲۱)، همچنین طبق نظریه خودتنظیمی افراد برای موفقیت در تکالیف، به توانایی خودتنظیمی شامل فرایندهایی مانند تنظیم هیجانات، تلاش و کنترل رفتار نیاز دارند. از سوی دیگر، مشغولیت در تکالیف به درگیری فعال و پایدار افراد در انجام تکالیف و فعالیت‌های آموزشی اشاره دارد. در مقابل، افراد با منبع کنترل بیرونی معتقدند که موفقیت و شکست آنها توسط عوامل بیرونی کنترل می‌شود. این افراد ممکن است مشغولیت کمتری در تکالیف داشته باشند و بیشتر به رفتارهای آداب‌گزیزانه متوسل شوند (راجا گوپال^۳ و همکاران، ۲۰۲۴)؛ چون معتقدند که نتایج به عواملی خارج از کنترل آنها بستگی دارد. بنابراین، منبع کنترل درونی از طریق افزایش مشغولیت در تکالیف، به طور غیرمستقیم موجب کاهش آداب‌گزینی تحصیلی می‌شود. برعکس، منبع کنترل بیرونی از طریق کاهش مشغولیت در تکالیف، به طور غیرمستقیم موجب افزایش آداب‌گزینی

2 Ryan

3 Rajagopal

1 Oga-Baldwin & Nakata

بین متغیرها، پژوهش‌های آزمایشی و نیمه آزمایشی نیز صورت پذیرد. همچنین به جهت ارائه راهکارهای مداخله‌ای سنی مناسب پیشنهاد می‌شود الگوی پیشنهادی در گروه‌های سنی مختلف دانشجویان مقایسه شود و در نهایت می‌توان تحلیل تعاملی جنسیت و مشغولیت در تکالیف تحصیلی بر رابطه بین نظریه خودتعیین‌گری و رفتارهای آداب‌گزینی در پژوهش‌های آتی نیز بررسی شود.

تحصیلی می‌شود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش کشف روابط بین متغیرها بر مبنای همبستگی بود که در این حالت نمیتوان همچون شرایط کنترل شده آزمایشگاهی به اثرات بین متغیرها پی برد، همچنین با توجه به این که جامعه آماری پژوهش حاضر صرفاً دانشجویان کارشناسی موسسه آموزش عالی جهاد دانشگاهی بود در تعمیم نتایج باید محتاط بود. لذا پیشنهاد می‌شود ضمن انجام پژوهش‌های مشابه در سایر مقاطع و جوامع، به منظور پی بردن به اثرات دقیق و کنترل شده

References

- Beshlideh, K. (2014). An Investigating of the Mediating Role of Self-Esteem in Relationship between Marital Satisfaction and Job Satisfaction in Teachers of Guidance School. *Psychological Achievements*, 21(1), 143-160.
- Bozgün, K., & Baytemir, K. (2022). Academic self efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: The mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory Educational Research*, 9(3), 296-314.
- Cahyadi, A., Hendryadi, H., & Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: The moderating role of locus of control. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 4.
- Cahyadi, A., Hendryadi, H., & Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: the moderating role of locus of control. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 1-17.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101, 982-997
- Clark, D. A., Kassenboehmer, S. C., & Sinning, M. G. (2016). Locus of control and savings. *Journal of Banking & Finance*, 73, 113-130
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990, p. 1). New York: Harper & Row.
- Crone, T. S., & Babb, S. J. (2023). The role of locus of control in mediating the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(2), 22-31.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation*; 25, 85-107
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations:

منابع

- The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4(1), 19-43.
- Ehsani, M., Farzi, S., Farzi, F., Babaei, S., Heidari, Z., & Mohammadi, F. (2023). Nursing students and faculty perception of academic incivility: a descriptive qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 12, 14-22.
- Farrell, A. H., Provenzano, D. A., Spadafora, N., Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2016). Measuring adolescent attitudes toward classroom incivility: exploring differences between intentional and unintentional incivility. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 577-588.
- Fromuth, M. E., Bass, J. E., Kelly, D. B., Davis, T. L., & Chan, K. L. (2019). Academic entitlement: its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education*, 22, 1153-1167
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Fernández, I. (2017). The schoolwork engagement inventory: factorial structure, measurement invariance by gender and educational level, and convergent validity in secondary education (12-18 years). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(6), 588-603.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1193-1204.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of management*, 16(2), 399-432.
- Gupta, A., Apoorva, A., Chaudhuri, R., Vrontis, D. and Thrassou, A. (2024). Knowledge sharing, learning engagement and workplace incivility among research scholars: the mediating role of self-esteem, *Journal of Knowledge Management*, 28(4), 897-919.
- Heffernan, T., & Bosetti, L. (2021). Incivility: the new type of bullying in higher education. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 641-652.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1-15). Sage Publications, Inc.

- Hudgins, T., Layne, D., Kusch, C. E., & Lounsbury, K. (2022). Disruptive academic behaviors: the dance between emotional intelligence and academic incivility. *Journal of Academic Ethics*, 11(20), 1-21
- Jiang, L., Xu, X. V., & Jacobs, S. (2023). From incivility to turnover intentions among nurses: a multifoci and self-determination perspective. *Journal of Nursing Management*, 9(11), 214-235.
- Kassem, A. H., & Mohammed, B. A. (2019). Incivility behavior and engagement among technical and health Institute nursing students at the classroom. *International journal of Nursing Didactics*, 9(05), 19-28.
- Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Knepp, K. A., & Knepp, M. M. (2022). Academic entitlement decreases engagement in and out of the classroom and increases classroom incivility attitudes. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1113-1134
- Masihpour, N., Hashemi, S. and naderi, H. (2024). The Explanatory Role of Epistemological Beliefs and Academic Self-Determination in Predicting Students' Academic Procrastination Through the Mediation of Academic Emotions. *Research in School and Virtual Learning*, 11(3), 35-48.
- Loehlin, J. C. (2004). Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65, 151-163
- Rajagopal, J., Arulappan, J., Matua, G. A., Kanagaraj, P., Pandarakutty, S., & Rafi, M. (2024). Perception and Contributing Factors of Academic Incivility Among Undergraduate Nursing Students in India. *SAGE Open Nursing*, 10, 23779608241281462.
- Rezaei, R., Aghaii, M., & Aslani, A. (2021). The relationship between self-determination, achievement goals, and intrinsic motivation with academic procrastination in students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(59), 175-194.
- Richman, S. B., Rademacher, S. A., & Tesser, A. (2009). The role of self-esteem in academic achievement: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 135(1), 86-110
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 12-22.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *The Guilford Press*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The CHAPTER6 Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 15-89.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33).
- Safarpour, H., Varasteh, S., Malekyan, L., Ghazanfarabadi, M., Allahabadi, M. S., Khoshab, H., ... & Fuladvandi, M. (2022). Uncivil behaviors in nursing education from the perspectives of nursing instructors and students: a cross-sectional study. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 17, 100444.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60-71.
- Shirzadeh, M. (2024). Predicting Academic Dishonesty Based on Academic Entitlement and Impulsivity of High School Students. *Research in School and Virtual Learning*, 11(4), 71-80.
- Shirzadi, M.M & Sheykh Eslami (2021). Academic Moral Civility: The Mediating Role of Academic Engagement in the Relationship between Academic Motivation and Academic Incivility. *Ethics in Science and Technology*; 16 (1) :51-59
- Shomoossi, N., & Shokrpour, N. (2023). Incivility as a barrier against learners' achievement in virtual settings: stressing an overlooked concern and a call for research. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 11(2), 130.۱۴۱-
- Sprung JM, Jex SM (2012) Work locus of control as a moderator of the relationship between work stressors and counterproductive work behavior. *Int J Stress Manag* 19(4):272–291.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology*, 50(3), 649-662.
- Vansoeterstede, A., Cappe, E., Ridremont, D., & Boujut, E. (2024). School burnout and schoolwork engagement profiles among French high school students: Associations with perceived academic stress and social support. *Journal of Research on Adolescence*.12,7-41.
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in psychology*, 9, 297.
- Xiao, S. P., Lu, Y., Yan, Y., Zhou, Z. E., Cao, Z. X., & Zhao, K. C. (2023). Effects of two-dimensional cyber incivility on employee well-being from a self-determination perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1137587.