

مدل علی آداب‌گزینی تحصیلی بر اساس محق‌پنداری تحصیلی، عدالت

کلاسی و درگیری تحصیلی

محمد مهدی شیرزادی^۱، راضیه شیخ‌الاسلامی^{۲*}

تاریخ دریافت: ۹۶ / ۱۰ / ۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۷ / ۳ / ۱۳

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی رابطه‌ی محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی با آداب‌گزینی تحصیلی با واسطه‌گری درگیری تحصیلی انجام شد. برای انجام این پژوهش، تعداد ۴۲۱ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، شامل پرسشنامه تجدیدنظر شده آداب‌گزینی در آموزش پرستاری (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵)، مقیاس محق‌پنداری تحصیلی (آکاسو، ۲۰۰۲)، مقیاس عدالت کلاسی (چیرا و همکاران، ۲۰۱۶) و پرسشنامه درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام شد. نتایج نشان داد، مدل این پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به یافته‌ها، درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای در رابطه عدالت کلاسی و محق‌پنداری تحصیلی با آداب‌گزینی تحصیلی داشت. به این معنا که با افزایش عدالت کلاسی، درگیری نیز افزایش یافته و از این طریق، آداب‌گزینی تحصیلی کاهش یافته است. همچنین، با افزایش محق‌پنداری تحصیلی، درگیری کاهش یافته و از این طریق، آداب‌گزینی تحصیلی افزایش یافته است. پژوهش حاضر با ارائه الگویی از آداب‌گزینی تحصیلی می‌تواند به مسئولان آموزش عالی کمک نماید با پیشگیری از رفتارهای آداب‌گزین تحصیلی، زمینه بهبود و ارتقای یادگیری دانشجویان را فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: آداب‌گزینی تحصیلی، درگیری تحصیلی، عدالت کلاسی، محق‌پنداری

تحصیلی

^۱ - دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز، mshirzadi1367@gmail.com

^۲ - دانشیار دانشگاه شیراز

* - نویسنده مسئول sheslami@shirazu.ac.ir

پیشگفتار

رفتارهای مخرب و نامناسب، واقعیتی است که روزانه در محیط‌های دانشگاهی رخ می‌دهند. این گونه رفتارها تحت عنوان آداب‌گزیزی تحصیلی^۱ نامیده می‌شوند (Clark, 2008a)؛ Labelle, Matin, Miller, Katt, Brown, Tilley, 2014؛ Alberts, Hazen & Theobald, 2010؛ & Weber, 2013 (Sivo, 2014) و طیفی از رفتارهای با ریسک پایین مانند حواس پرتی، آزار و اذیت و مزاحمت ایجاد کردن، بی‌تفاوتی و سروصدا کردن، تأخیر در ورود به کلاس و ترک زود هنگام کلاس، حرکات و اظهارات طعنه‌آمیز تا رفتارهایی با ریسک بالا (رفتارهای تهدیدکننده^۲) مانند پرخاشگری و رفتارهای بالقوه خشونت‌آمیز را شامل می‌شوند (Boice, 1996)؛ Lashley & De Meneses, 2001؛ Clark, 2008b)؛ Hirschy & Braxton, 2004). بسیاری از این رفتارهای مختل‌کننده، عمدتاً با رفتارهای کوچکی شروع می‌شوند که هرچند می‌توانند در ابتدای امر توسط اعضای هیأت علمی و کارکنان پیشگیری شوند، اما متأسفانه مورد غفلت قرار می‌گیرند (Gallo, 2012). پژوهش Connelly (2009) نشان می‌دهد که در کلاس درس رفتارهای خشونت‌بار مانند تهدید به آسیب جسمی، پیام‌ها و نظرات آزارنده و تهدیدهای کلامی کمتر اتفاق می‌افتند و اعمالی کمتر جدی، مانند خوابیدن در کلاس درس، بی‌حوصلگی و رفتارهایی همچون چانه‌زدن برای امتحان با فراوانی بیشتری رخ می‌دهند. از این گونه رفتارها که به کرات در کلاس درس رخ می‌دهند، Boice (1996) تحت عنوان «آداب‌گزیزی کلاس درس^۳» و (Seidman, 2005) تحت عنوان «قاتل یادگیری^۴» نام می‌برد.

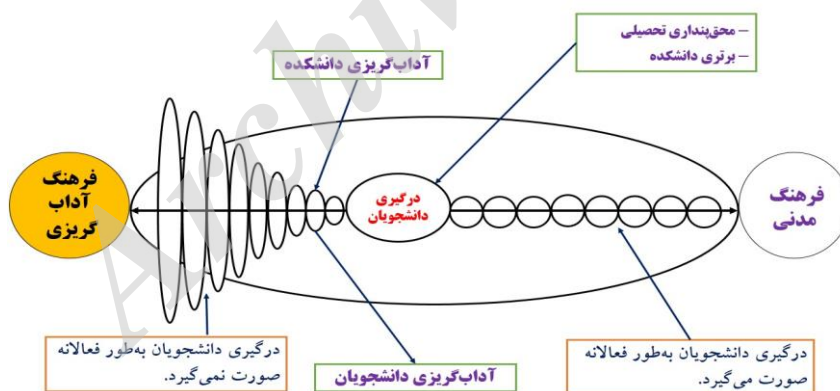
از آن‌جا که در محیط‌های آموزشی، بیشتر توجه به رفتارهای خشونت‌بار معطوف می‌گردد، اغلب رفتارهایی مشابه با موارد فوق گزارش و یا پیگیری نمی‌شوند (Randle, Morrisette, 2001)؛ Mellor, 2011؛ 2003؛ Rahmani, Mohammadi, Naseri Jahromi & Rahman, 2015). در واقع پیامدهای آشکار رفتارها و اعمال خشونت‌بار دانشجویان، باعث شده است مدیران و اعضای هیأت علمی، توجه‌شان را بیشتر بر روی پیشگیری از این رفتارها متمرکز نمایند؛ درحالی‌که رفتارهایی با فراوانی بیشتر اما با خشونت کمتری در داخل کلاس درس رخ می‌دهند، که منجر به اختلال در فرایند یادگیری می‌شوند، اما مورد غفلت مسئولین و متولیان آموزشی قرار می‌گیرند.

امروزه آداب‌گزیزی تحصیلی در آموزش عالی رو به افزایش است. واژه آداب‌گزیزی تحصیلی مشخصاً اعمال خشونت‌آمیز، بی‌احترامی یا نقض قوانین عمومی مدرسه را در ذهن بازنمایی می‌کند

1. academic incivility
2. threatening behaviors
3. classroom incivilities
4. Learning killer

(Luparell, 2007). Clark & Springer (2007) آداب‌گریزی تحصیلی را این‌گونه تعریف می‌کنند: گفتار یا عملی است که بی‌احترامانه و خشن بوده، باعث اخلاص در فرایند آموزش و یادگیری می‌گردد و از گفتار توهین‌آمیز تا رفتارهای خشونت‌بار و تکانشی در نوسان است. (Feldmann 2001) نیز آداب‌گریزی تحصیلی را به‌عنوان رفتاری که مانع جو یادگیری مشارکتی و تعاون در کلاس درس می‌شود، تعریف می‌کند. رفتارهای آداب‌گریز متعددی در پژوهش‌ها شناسایی شده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به خوابیدن، صحبت کردن در طول سخنرانی معلم، ترک کلاس بدون اجازه معلم، سوءاستفاده از تکنولوژی، عصبانیت به سوی سایر دانشجویان یا اساتید اشاره کرد (Gallo, 2012).

با توجه به تأثیرات گسترده رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی در فرایند آموزش، لازم و ضروری است عوامل مرتبط با آن مورد شناسایی قرار گیرند. این پژوهش به‌دنبال آن بوده است که دریابد چه عواملی منجر به بروز رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی می‌شوند. به این منظور به مدل‌های مختلفی که در متون علمی در خصوص آداب‌گریز ارائه شده‌اند، مراجعه شد. مهم‌ترین مدل مفهومی در بررسی علل آداب‌گریز تحصیلی در بین دانشجویان، مدل Clark (2008b) است. این مدل به منظور تبیین رشد آداب‌گریز در آموزش پرستاری، ارائه شده است تا فرایند رشد رفتارهای آداب‌گریز در دانشجویان را توضیح داده و بیان کند که چه عواملی باعث رشد آداب‌گریز می‌شوند (شکل ۱).



شکل ۱: مدل مفهومی Clark (2008b) از رشد آداب‌گریز در آموزش پرستاری

در مدل Clark (2008b) محقق‌پنداری تحصیلی از عوامل فردی مرتبط با بروز رفتارهای آداب‌گریز است. Clark (2013) محقق‌پنداری تحصیلی را به‌عنوان «عدم قبول مسئولیت برای نتایج، داشتن ذهن مصرف‌کننده، احساس مدیون بودن سیستم آموزشی و بهانه‌گیری در قبال شکست»

تعریف کرده است. (Nordstrom, Bartels, & Bucy, 2009) بر این باورند که دانشجویان با اذهان محق‌پندارانه این قابلیت را دارند که به رفتارهای غیرحرفه‌ای در کلاس درس اقدام نمایند، زیرا این دانشجویان خود را مستحق دریافت پاداش‌های ویژه به هر طریق ممکن می‌دانند. دانشجویان با باورهای محق‌پندارانه در محیط‌های آموزشی انتظارات غیرمنطقی از نحوه برخورد کارکنان و اعضای هیأت علمی دانشکده دارند (Perna, 2010؛ Kopp & Finney, 2013؛ Knepp, 2016؛ Cain, Romanelli, & Kelly, 2012؛ Jeffrey, 2012) و برآورده نشدن این انتظارات باعث می‌شود آنها به رفتارهای آداب‌گریز در محیط‌های آموزشی روی آورند (Clark, 2013؛ Mohammadi, 2014؛ Keshvarzi & Heidari).

(Clark, 2008b) در مدل خود، علاوه بر محق‌پنداری به‌عنوان یک عامل فردی، برتری (قدرت) دانشگاه را به‌عنوان یک عامل سازمانی تاثیرگذار بر آداب‌گزیزی دانشجویان عنوان می‌کند. در این مدل این عامل با عنوان «رفتارهای قلدری و تهدیدکننده^۱» کارکنان و اعضای هیأت علمی نسبت به دانشجویان توضیح داده شده است (Clark, 2008a). Clark & Springer (2007) بر اساس اظهارات دانشجویان، گزارش می‌کنند که برخی از اعضای هیئت علمی، با رفتارهای مغرورانه خود دانشجویان را تحقیر می‌کنند. Clark (2008b) نتیجه‌گیری می‌کند که این احساس برتری، تاثیر معناداری روی رشد «فرهنگ آداب‌گزیزی» دارد. بنابراین می‌توان گفت یکی از عوامل مهم در رشد رفتارهای آداب‌گزیزی دانشجویان، نوع رابطه استاد-دانشجو است. به باور Keating (2015)، نیز یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر بروز رفتارهای آداب‌گزیزی تحصیلی دانشجویان، عوامل سازمانی است. از جمله سازه‌هایی که در سال‌های اخیر در خصوص عوامل سازمانی در محیط آموزشی مورد توجه و تأکید قرار گرفته‌است، سازه عدالت کلاسی است (Marzano & Marzano, 2003؛ Waldrip & Fisher, 2010؛ Chory- Assad, 2007؛ Wubbels & Brekelmans, 2005). عدالت کلاسی به معنای فراهم‌آوردن فرصت‌های برابر آموزشی برای دانشجویان است که اغلب به برابری در تعامل استاد با دانشجویان به‌ویژه در کلاس‌هایی که تنوع و تفاوت زیادی بین دانشجویان وجود دارد، مربوط می‌شود (Burney, Henle, & Widener, 2008؛ Golparvar, 2014؛ Abedini & Shahangi). بر این اساس، این مسئله قابل طرح است که آیا محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی، بر رفتارهای آداب‌گزیزی دانشجویان اثرگذار هستند؟

(Clark, 2008b) در مدل خود، یکی از مهم‌ترین پیامدهای محق‌پنداری و عامل سازمانی را درگیری^۲ قلمداد می‌کند. درگیری به معنای نوع فعالیت‌های ارتباطی است که دانشجویان در طول زمان انجام می‌دهند. باورهای محق‌پنداری احتمال میزان درگیری را کاهش می‌دهند. با کاهش

2. intimidating and bullying behaviors
2. engagement

درگیری، فرهنگ آداب‌گزینی رشد می‌کند. در مقابل، چنانچه درگیری به نحو صحیح انجام گیرد، فرهنگ مدنی رشد می‌یابد. لازم به ذکر است که در مدل Clark (2008b) منظور از فعالیت‌های درگیرانه، تصدیق احساسات، گفتگوهای باز جهت حل تعارض، گوش‌دادن فعالانه و نشان دادن احترام است. با توجه به آنکه پژوهش حاضر در صدد تبیین آداب‌گزینی تحصیلی است، به نظر می‌رسد به کارگیری درگیری تحصیلی^۱، تبیین دقیق‌تری را از این سازه ارائه خواهد نمود.

درگیری تحصیلی که یکی از سازه‌های مهم در روان‌شناسی تربیتی است، به‌عنوان مشارکت فعال دانش‌آموز و مسیر دانش‌آموز-آغازگر در فعالیت‌های یادگیری تعریف می‌شود و به نتایج تربیتی ارزشمندی همچون پیشرفت تحصیلی می‌انجامد (Astin, 1984؛ Tinto, 1993؛ Kuh, 2009؛ Reeve, 2014؛ McFerren, 2016). مفهوم درگیری از دیدگاه Reeve (2013) طیفی از کنش‌های دانش‌آموز است که منجر به پیشرفت او از وضعیت ندانستن، نفهمیدن و نداشتن مهارت، به سوی دانستن، فهمیدن و مهارت می‌شود. در واقع، درگیری همان چیزی است که دانش‌آموز برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی «انجام» می‌دهد.

همان

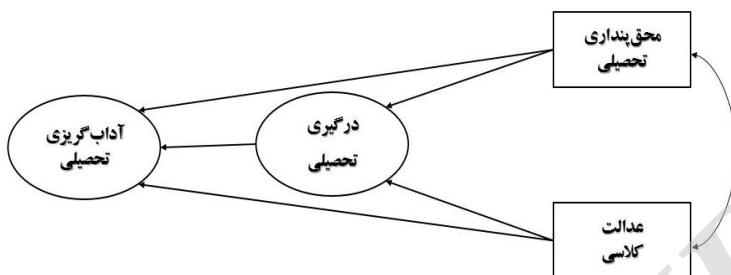
گونه که عنوان شد از نظر کلارک Clark (2008b) درگیری بر فرهنگ مدنی موسسه آموزشی اثرگذار است. در حوزه تعلیم و تربیت نیز درگیری تحصیلی به عنوان یک عامل مهم در یادگیری، پیشرفت تحصیلی، مهارت‌آموزی و پیامدهای مثبت محسوب می‌شود (Komarraju, Karau, & Guilbert, Lane, & Cicotti, 2012؛ Battista, Pivetti, & Berti, 2014؛ Schmeck, 2009؛ Mousavi, Samavi, Ebrahimi, Javdan, 2016؛ Coetzee, 2011؛ Lee, 2012؛ Bergen, 2016؛ Keyamanesh, Akhevantafti, 2015). همچنین، با توجه به نتایج پژوهش‌ها، چنانچه عدالت کلاسی در فضای تحصیلی با مشکلات مختلف تجربه و ادراک شود، از طریق تضعیف حس ارزشمندی شخصی و گروهی و کاهش علاقه‌مندی به امور تحصیلی موجب بروز رفتارهای نامطلوب تحصیلی در دانشجویان می‌شود (Waldrip & Fisher, 2015). ادبیات پژوهش حاکی از آن است که عدالت ادراک شده فراگیران در محیط‌های آموزشی نقش مهمی در تعامل آنان با محیط‌های آموزشی دارد (Wubbels & Brekelmans, 2005؛ Smith, 2010). درگیری فراگیران به لحاظ رفتاری و شناختی به کیفیت ارتباط آنان با استادان بستگی دارد. به‌عبارت دیگر، با افزایش حس انصاف از سوی فراگیران در محیط‌های آموزشی، میزان علاقه‌مندی آنان بیشتر می‌شود و به دنبال آن میزان درگیری آنان در فرایند آموزش و یادگیری افزایش خواهد یافت (Berti, Molinari, & Chory-Assad, 2007؛ Speltini, 2010).

علاوه بر این، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که دانشجویان با باورهای محق‌پندارانه، کمتر انرژی روانی و جسمانی خود را صرف حضور فعالانه در کلاس درس، مطالعه، انجام کار عملی، داوطلب شدن و برقراری تعامل با استادان و سایر دانشجویان در فرایند آموزش و یادگیری می‌کنند (Wang & Eccles, 2011). در واقع، دانشجویانی که از باورهای محق‌پندارانه برخوردارند، علاقه‌ای به درگیر شدن در وظایف و تکالیف محوله نشان نمی‌دهند (Pascarella & Terenzini, 2005؛ Ackerman & Donnellan, 2013؛ Cornell, 2014؛ Olson, 2014). در همین راستا Galla et al (2014) نشان دادند که دانشجویان محق‌پندار در بحث‌های کلاسی، فرایند مطالعه (در دانشگاه و خانه) و فعالیت‌های فوق برنامه‌ای مربوط به دانشگاه، فعالانه و درگیرانه شرکت نمی‌کنند و معمولاً دارای رفتارهای نامطلوب و مخرب در محیط‌های آموزشی هستند.

با توجه به شواهد پژوهشی فوق و با استناد به مدل مفهومی Clark (2008b) هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی با رفتارهای آداب‌گزیز تحصیلی دانشجویان است. پژوهش حاضر با ارائه مدلی یکپارچه جهت تبیین علل فردی و سازمانی موثر بر بروز رفتارهای آداب‌گزیز تحصیلی تلاش نموده است خلاء موجود در مدل مفهومی کلارک مبنی بر محدود بودن به مفهوم عام درگیری را مورد توجه قرار دهد و مطابق با دیدگاه Reeve (2013) از سازه درگیری تحصیلی استفاده نماید. شایان ذکر است که پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند رفتارهای آداب‌گزیز تحصیلی، تأثیر شگرفی در فرایند آموزش و یادگیری کلاس درس دارند (Clark & Springer, 2007؛ Clark, 2008a؛ Nordstrom, Bartels, & Bucy, 2009؛ Gallo, 2012؛ Keating, 2016). به همین دلیل لازم است مسئولین آموزش عالی، علل بروز رفتارهای آداب‌گزیز تحصیلی دانشجویان و عوامل افزایشده یا کاهشده آن‌ها را بشناسند و متعاقباً روش‌هایی جهت پیشگیری از این رفتارها را مدون سازند.

شکل ۲ روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- ۱- محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی اثر مستقیم بر آداب‌گزیزی تحصیلی دارند.
- ۲- محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی اثر مستقیم بر درگیری تحصیلی دارند.
- ۳- درگیری تحصیلی، اثر مستقیم بر آداب‌گزیزی تحصیلی دارد.
- ۴- درگیری تحصیلی در رابطه‌ی محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی با آداب‌گزیزی تحصیلی، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.



شکل ۲: مدل مفهومی پژوهش

روش، جامعه و نمونه‌ی آماری پژوهش

روش: این پژوهش، از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن رابطه‌ی متغیرها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته‌است. بدین صورت که عدالت کلاسی و محق‌پنداری تحصیلی، به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد مشاهده‌پذیر، درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای مکنون و آداب‌گزینی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد مکنون در نظر گرفته شده‌است. از نظر شیوه‌ی گردآوری اطلاعات، پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های میدانی است و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه است. کلیه‌ی اطلاعات مورد نیاز در یک زمان گردآوری شد، بنابراین این پژوهش از نوع پژوهش‌های مقطعی است.

جامعه و نمونه‌ی آماری پژوهش: جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانشجویان (مرد و زن) دوره کارشناسی دانشگاه شیراز است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. در پژوهش حاضر، مطابق با نظر (Kline 2011) مبنی بر انتخاب حجم نمونه، ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های پرسشنامه‌های پژوهش، ۴۶۵ نفر از جامعه یاد شده با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای^۱ انتخاب گردید. بدین نحو که ابتدا از بین تمام دانشکده‌های دانشگاه شیراز، ۶ دانشکده به صورت تصادفی و سپس از هر دانشکده نیز، ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمامی دانشجویان این کلاس‌ها وارد فرایند تحقیق شدند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تعداد ۱۵ پرسشنامه‌ی مخدوش و ناقص کنار گذاشته شدند و در تحلیل مورد استفاده قرار نگرفتند. همچنین، با استفاده از شاخص فاصله مهالانوبیس^۲ جهت ردیابی داده‌های پرت چندمتغیری، تعداد ۲۹ پرسشنامه از تحلیل حذف گردیدند. در نهایت تحلیل بر روی ۴۲۱ نفر انجام

1. Multistage – Cluster Random Sampling
2. mahalanobis distance

گرفت که تعداد ۲۶۷ نفر (۶۳/۴ درصد) از آنان را دانشجویان دختر و ۱۵۴ نفر (۳۶/۶ درصد) باقیمانده را دانشجویان پسر تشکیل می‌دهد. دامنه سنی افراد نمونه بین ۱۸ تا ۳۴ سال و میانگین و انحراف استاندارد سنی آن‌ها به ترتیب ۲۰/۹۸ و ۲/۷۲ سال بود.

ابزارهای اندازه‌گیری: در این پژوهش از چهار پرسشنامه‌ی آداب‌گزیزی تحصیلی، عدالت‌کلاسی، محق‌پنداری تحصیلی و درگیری تحصیلی استفاده شد که در ادامه توضیحات مربوط به هر یک ارائه می‌گردد.

پرسشنامه‌ی تجدیدنظرشده آداب‌گزیزی آموزش پرستاری: جهت سنجش آداب‌گزیزی تحصیلی از پرسشنامه‌ی تجدیدنظرشده آداب‌گزیزی در آموزش پرستاری^۱ (Clark et al, 2015) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است که آزمودنی بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (از هرگز=۱ تا همیشه=۴) به آن پاسخ می‌دهد. همچنین، این پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس به نام‌های رفتارهای خفیف آداب‌گزیزی تحصیلی (شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۸) و رفتارهای شدید آداب‌گزیزی تحصیلی (شامل گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴) است.

در پژوهش (Clark et al (2015) روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عامل تأییدی احراز گردید. همچنین در پژوهش آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گزیزی تحصیلی ۰/۹۵، خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گزیزی تحصیلی ۰/۹۱ و کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است.

این پرسشنامه اولین بار در پژوهش حاضر در ایران مورد استفاده قرار گرفت. بدین منظور در ابتدا پرسشنامه به زبان فارسی ترجمه و سپس نسخه فارسی مجدداً به زبان انگلیسی برگردانده و توسط یک کارشناس زبان انگلیسی این نسخه با نسخه اصلی پرسشنامه، تطبیق داده شد. برای سنجش روایی سازه‌ای آن، از تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه تجدیدنظرشده آداب‌گزیزی در آموزش پرستاری بیانگر تأیید ساختار ۲ عاملی پرسشنامه بود. در مجموع بار عاملی احراز شده برای گویه‌های این پرسشنامه بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۴، متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل پرسشنامه تجدیدنظرشده آداب‌گزیزی در آموزش پرستاری دلالت بر برازش مطلوب مدل نظری این پرسشنامه با داده‌ها داشت. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ رفتارهای خفیف آداب‌گزیزی، رفتارهای شدید آداب‌گزیزی و نمره کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۹۲ به دست آمد.

مقیاس محق‌پنداری تحصیلی: مقیاس محق‌پنداری تحصیلی^۱، توسط Achacoso (2002) ساخته شده و گویه‌های این مقیاس باورهای محق‌پنداری دانشجویان را در فرایند آموزش و یادگیری مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس دارای ۱۲ گویه است که هر دانشجو، به گویه‌های آن بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت به صورت «کاملاً ناموافق=۱» تا «کاملاً موافق=۷» پاسخ می‌دهد. Achacoso (2002) جهت بررسی روایی این مقیاس، از روش روایی همگرا استفاده کرد و گزارش داد نمره مقیاس محق‌پنداری با نمره پرسش‌نامه شخصیت خودشیفته، همبستگی مثبت و معنادار دارد. همچنین، وی میزان ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس محق‌پنداری تحصیلی را ۰/۸۹ گزارش کرده است ($r=0/79$)

این مقیاس اولین بار در پژوهش حاضر در ایران مورد استفاده قرار گرفت. بدین منظور در ابتدا مقیاس به زبان فارسی ترجمه و سپس نسخه فارسی مجدداً به زبان انگلیسی برگردانده و توسط یک کارشناس زبان انگلیسی این نسخه با نسخه اصلی مقیاس، تطبیق داده شد. برای بررسی روایی سازه‌ای آن، از تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مقیاس محق‌پنداری تحصیلی بیانگر تأیید ساختار یک عاملی آن بود. در مجموع، بار عاملی احراز شده برای گویه‌های این مقیاس بین ۰/۴۳ تا ۰/۷۲، متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل مقیاس محق‌پنداری تحصیلی دلالت بر برازش مطلوب مدل نظری این مقیاس با داده‌ها داشت. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس محق‌پنداری تحصیلی ۰/۸۵ به دست آمد.

مقیاس عدالت کلاسی: به منظور اندازه‌گیری عدالت کلاسی در این پژوهش، از مقیاس عدالت کلاسی^۲ (Chiara et al (2016) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۱۰ گویه است که رعایت قواعد انصاف و عدالت از طرف استادان و افراد درگیر در نظام آموزشی دانشگاه را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری هر گویه در دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارد. Chiara et al (2016) روایی مقیاس را با استفاده از روش روایی همگرا با پرسشنامه عدالت آموزشی بررسی کردند که نتیجه ($r=0/72$) حاکی از روایی مطلوب مقیاس بود. همچنین، این پژوهشگران برای بررسی پایایی مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب ۰/۸۵ به دست آوردند.

این مقیاس اولین بار در پژوهش حاضر در ایران به کار رفت. بدین منظور در ابتدا مقیاس به زبان فارسی ترجمه و سپس نسخه فارسی مجدداً به زبان انگلیسی برگردانده و توسط یک کارشناس زبان انگلیسی این نسخه با نسخه اصلی مقیاس، تطبیق داده شد. برای احراز روایی سازه‌ای مقیاس،

1. Academic Entitlement Scale
2. Classroom Justice Scale

از تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عدالت کلاسی بیانگر تأیید ساختار یک عاملی آن بود. در مجموع بار عاملی احراز شده برای گویه‌های این مقیاس بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۵، متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل مقیاس عدالت کلاسی دلالت بر برازش مطلوب مدل نظری این مقیاس با داده‌ها داشت. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس عدالت کلاسی ۰/۷۵ به‌دست آمد.

پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی: جهت سنجش درگیری تحصیلی، از پرسشنامه درگیری تحصیلی^۱ (Reeve, 2013) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۳ گویه است. ۴ گویه بعد درگیری شناختی (۳، ۵، ۱۰ و ۱۱)، ۴ گویه بعد درگیری رفتاری (۱، ۴، ۷ و ۱۳) و ۵ گویه بعد درگیری عاملی (۲، ۶، ۸، ۹ و ۱۲) را مورد سنجش قرار می‌دهند. گویه‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. (Reeve, 2013) جهت احراز روایی، از روش روایی همگرا استفاده کرد و همبستگی مثبت و معنادار ($r=0/45$) بین نمره پرسشنامه درگیری تحصیلی و نمره پرسشنامه ارضای نیازهای روان‌شناختی به‌دست آورد. همچنین، وی به منظور بررسی پایایی از ضریب الفا کرونباخ استفاده نمود و ضرایب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری و عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی را به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۸ گزارش کرد (Reeve, 2013). (Bordbar & Yousefi, 2015) نیز، برای بررسی روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده نموده و نشان دادند که همه گویه‌ها بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۷ دارند. ضرایب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری، عاملی و کل پرسشنامه درگیری تحصیلی نیز، به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۳، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ گزارش شده است (Bordbar & Yousefi, 2015).

در پژوهش حاضر برای احراز روایی سازه‌ای پرسشنامه، از تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی پایایی آن، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه درگیری تحصیلی بیانگر تأیید ساختار ۳ عاملی پرسشنامه بود. در مجموع بار عاملی احراز شده برای گویه‌های این پرسشنامه بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۹، متغیر بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل پرسشنامه درگیری تحصیلی دلالت بر برازش مطلوب مدل نظری این پرسشنامه با داده‌ها داشت. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد شناختی، رفتاری، عاملی و نمره کل درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۲، ۰/۷۴ و ۰/۸۸ به‌دست آمد.

روش اجرا: پرسشنامه‌های آداب‌گزینی تحصیلی، محق‌پنداری تحصیلی، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی در اختیار افراد گروه نمونه قرار گرفت و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات-شان محرمانه خواهد ماند و صرفاً جهت کار پژوهشی جمع‌آوری می‌شود. همچنین تأکید شد که

صادقانه به سؤالات پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، اطلاعات توسط نرم‌افزار SPSS و نرم‌افزار AMOS تحلیل شدند. برای آزمون مدل مفروض از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره و بیشترین نمره متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات متغیرهای پژوهش (n=۴۲۱)

نقش متغیر	متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
برون‌زاد	محق‌پنداری تحصیلی	۳۵/۰۷	۹/۳۷	۱۳	۶۵
	عدالت کلاسی	۲۱/۱۸	۴/۲۸	۶	۳۰
	درگیری رفتاری	۱۴/۷۰	۳/۴۸	۴	۲۰
واسطه‌ای	درگیری شناختی	۱۴/۲۲	۳/۱۶	۴	۲۰
	درگیری عاملی	۱۳/۲۳	۳/۲۷	۴	۲۰
	درگیری تحصیلی	۴۲/۱۵	۸/۷۷	۱۲	۶۰
	آداب‌گریزی خفیف تحصیلی	۳۱/۲۷	۱۱/۷۹	۱۴	۶۶
درون‌زاد	آداب‌گریزی شدید تحصیلی	۸/۶۵	۴/۷۷	۶	۲۹
	آداب‌گریزی تحصیلی	۳۹/۹۲	۱۵/۳۴	۲۰	۹۵

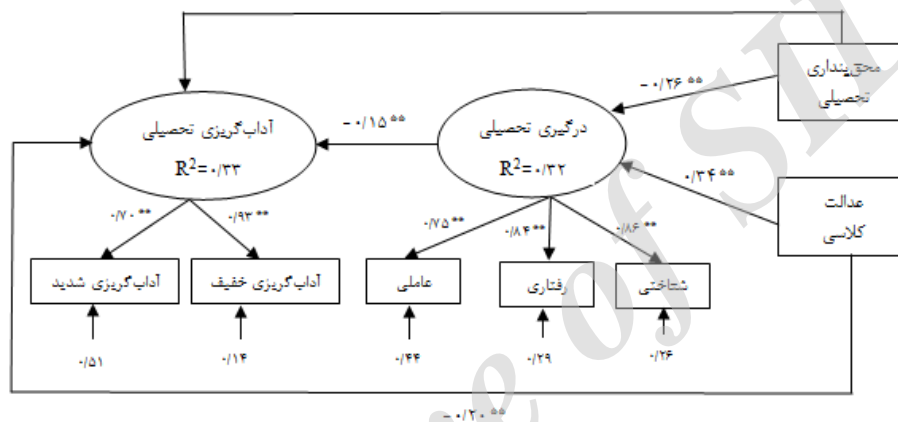
در جدول ۲ ماتریس همبستگی (مرتب‌بندی صفر) بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود روابط بین اکثر متغیرها معنادار است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. محق‌پنداری تحصیلی								
۲. عدالت کلاسی	۰/۱۹**							
۳. درگیری رفتاری	۰/۳۸**	۱						
۴. درگیری شناختی	۰/۴۴**	۰/۷۲**	۱					
۵. درگیری عاملی	۰/۲۹**	۰/۶۵**	۰/۶۴**	۱				
۶. درگیری تحصیلی	۰/۴۲**	۰/۸۹**	۰/۸۸**	۰/۸۶**	۱			
۷. آداب‌گریزی خفیف	۰/۳۶**	۰/۳۹**	۰/۳۲**	۰/۲۳**	۰/۳۵**	۱		
۸. آداب‌گریزی شدید	۰/۳۱**	۰/۲۴**	۰/۲۲**	۰/۰۷	۰/۲۰**	۰/۶۵**	۱	
۹. آداب‌گریزی تحصیلی	۰/۳۸**	۰/۳۸**	۰/۳۸**	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۰/۳۴**	۰/۹۷**	۰/۸۱**

* P < ۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

در بخش آزمون مدل، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. شکل ۳ مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد. همچنین، جدول ۳ نشانگر شاخص‌های برازش مدل است، همچنان که مشاهده می‌شود همه شاخص‌ها در حد مطلوب هستند.



شکل ۳: مدل نهایی پژوهش

شاخص‌های برازش مدل نهایی نشانگر برازش مطلوب مدل با داده‌ها است (جدول ۳).

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل کلی پژوهش

PCLOSE	RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI	χ^2/df	
0/11	0/05	0/93	0/97	0/96	0/97	2/90	میزان
بالاتر از 0/05	کمتر از 0/05	بیشتر از 0/90	بیشتر از 0/90	بیشتر از 0/90	بیشتر از 0/90	بین 1 تا 3	ملاک

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده است. یافته‌ها در خصوص فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد که محق‌پنداری تحصیلی اثر مستقیم و مثبت بر آداب‌گزیزی تحصیلی دارد ($\beta=0/27, p=0/001$) همچنین، عدالت کلاسی به‌طور منفی و مستقیم آداب‌گزیزی تحصیلی را پیش‌بینی نموده است ($\beta=-0/20, p=0/001$). یافته‌های مربوط به فرضیه دوم پژوهش نیز حاکی از آن است که عدالت کلاسی به‌نحو مثبت و معنادار ($\beta=0/34, p=0/001$) و

محقق‌پنداری تحصیلی به‌نحو منفی و معنادار ($\beta = -0/26$, $p = 0/001$) درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در خصوص فرضیه سوم پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی به‌صورت منفی و معنادار توانسته است آداب‌گزیزی تحصیلی را پیش‌بینی کند ($\beta = -0/15$, $p = 0/004$). علاوه بر این، یافته‌ها در مورد فرضیه چهارم پژوهش حاکی از آن است که درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه محقق‌پنداری و عدالت کلاسی با آداب‌گزیزی تحصیلی دارد.

جدول ۴: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کلی
محقق‌پنداری تحصیلی به درگیری تحصیلی	$-0/26^{**}$	-	$-0/26$
عدالت کلاسی به درگیری تحصیلی	$0/34^{**}$	-	$0/34$
محقق‌پنداری تحصیلی به آداب‌گزیزی تحصیلی	$0/27^{**}$	$0/02$	$0/29$
عدالت کلاسی به آداب‌گزیزی تحصیلی	$-0/20^{**}$	$-0/14$	$-0/34$
درگیری تحصیلی به آداب‌گزیزی تحصیلی	$-0/15^*$	-	$-0/15$

* $P < 0/001$ ** $P < 0/0001$

برای تعیین معناداری مسیرهای غیر مستقیم از دستور بوت استرپ استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، مسیرهای غیر مستقیم معنادار است. بنابراین، فرضیه چهارم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۵: اثرات غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

مسیر غیر مستقیم	β	حد پایین	حد بالا	p
محقق‌پنداری تحصیلی به آداب‌گزیزی تحصیلی	$0/02$	$0/01$	$0/04$	$0/005$
عدالت کلاسی به آداب‌گزیزی تحصیلی	$-0/14$	$-0/20$	$-0/07$	$0/02$

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از پیش‌بینی معنادار آداب‌گزیزی تحصیلی دانشجویان توسط محقق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی است. این یافته در راستای نتایج پژوهش‌هایی همچون Kopp & Labelle et al, 2013؛ Marzano & Marzano, 2003؛ Wubbels & Brekelmans, 2005؛ Finney, 2013؛ Miller et al, 2014؛ Tilley, 2014؛ Alberts et al, 2010؛ در تبیین رابطه مثبت بین محقق‌پنداری و آداب‌گزیزی تحصیلی می‌توان گفت، رفتار نابهنجارانه بسیاری از دانشجویان، حاصل باورهای غیرمنطقی محقق‌پندارانه آنهاست (Mellor, 2011). Coetzee (2011) براین باور، فرد محقق‌پندار، تنها بر این باور نیست که شایسته‌تر از دیگران است، بلکه تمایل دارد که در راستای این

شایستگی‌اش، با وی رفتار شود، در غیر این صورت دست به رفتارهای نابهنجار خواهد زد. به عبارت دیگر، فرد برخوردار از باور شکننده‌ی محق‌پندارانه، زمانی که آنچه را سزاوار خود می‌داند، تجربه نکند، ناکام، پریشان و خشمگین خواهد شد و احتمالاً رفتارهای نامطلوب انجام خواهد داد. در واقع، دانشجویانی که احساس می‌کنند سزاوار دریافت رفتارهای خاص از طرف استادان و سایر دانشجویان هستند، چنانچه این رفتارها را دریافت نکنند، از رفتارهای نامناسب استفاده می‌کنند تا به خواسته‌های خود برسند (Mellor, 2011).

همچنین، در مورد اثر منفی عدالت کلاسی بر آداب‌گریزی تحصیلی دانشجویان، می‌توان گفت همه دانشجویان در محیط‌های آموزشی انتظار دارند حداقل به‌طور یکسان با آنان برخورد شود. بر پایه رویکرد مبادله اجتماعی و اصل مقابله به مثل، وقتی استادان در دانشگاه در تعامل و در رابطه با دانشجویان، عدالت را رعایت می‌کنند، از طریق احساس خودارزشمندی که در دانشجویان ایجاد می‌کنند، ظرفیت یاری‌رسانی دانشجویان به یکدیگر و مشارکت و پایبندی به اصول و قواعد را افزایش می‌دهند و در نتیجه دانشجویان کمتر دست به رفتارهای آداب‌گریزی تحصیلی خواهند زد (Kopp & Finney, 2013). در این راستا، (Alberts et al, 2010) بیان می‌کنند که عدالت در محیط‌های آموزشی با احساس ارزشمند بودن همراه است. در حالی که بی‌عدالتی احساس تردید و اضطراب را به همراه داشته و موجب افزایش تمایلات معطوف به رفتارهای آداب‌گریزی تحصیلی در دانشجویان می‌شود. همچنین، (Miller et al, 2014) نشان دادند که رفتار اجتماعی و آموزشی استادان در کلاس درس یکی از ارکان اساسی تشکیل دهنده ذهنیت دانشجویان نسبت به تحصیل است و اظهار می‌کنند که یکی از ویژگی‌های استاد خوب از نظر دانشجویان، عدالت‌محوری است. دانشجویان اگر باور داشته باشند که رفتار استاد در کلاس درس بر پایه انصاف است، کمتر رفتارهای نامطلوب در فرایند آموزش و یادگیری از خود بروز خواهند داد.

نتایج پژوهش در خصوص فرضیه دوم نشان می‌دهد که محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی به‌طور معناداری درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. به این معنا که محق‌پنداری درگیری تحصیلی را کاهش و عدالت کلاسی آن را افزایش می‌دهد. این نتیجه با شواهد پژوهشی پیشین، همسو است (برای مثال Knepp, 2016؛ Cain et al, 2012؛ Jeffrey, 2012؛ Battista et al, 2014؛ Berti et al, 2010). (Cain et al (2012) بر این باورند اگر در محیط‌های آموزشی، فراگیران برخوردار از باورهای محق‌پندارانه، پیامد مطلوب و دلخواه خود را کسب نکنند، کمتر به فرایند آموزشی علاقه نشان می‌دهند. به همین دلیل اینگونه افراد خود را عامل مهم در زمینه یادگیری و کسب دانش قلمداد نمی‌کنند و کمتر در زمینه یادگیری تلاش و پشتکار دارند. همچنین، با توجه به آن که عدم وظیفه‌شناسی و پذیرا نبودن به تجربه، دو ویژگی بسیار مهم افراد محق‌پندار است

(Komarraju et al, 2009)، بنابراین، این افراد به دلیل عدم مسئولیت‌پذیری، ناتوانی در برنامه‌ریزی و سازماندهی و نگرش منفی نسبت به تجربه‌های یادگیری جدید، پشتکاری جهت رسیدن به اهداف از خود نشان نمی‌دهند (Berti et al, 2010). بر این اساس همان گونه که نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد، باورهای محق‌پندارانه موجب کاهش درگیری تحصیلی می‌شود.

در مقابل، با توجه به نتایج پژوهش، عدالت کلاسی منجر به افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان شده است. به اعتقاد Lee (2012) فراگیرانی که رفتار معلمان را منصفانه و عادلانه درک می‌کنند، میزان بالایی از تلاش و پشتکار را نشان می‌دهند، چون آنها احساس امنیت کرده، خود را بخشی از کلاس درس و محیط آموزشی می‌دانند (Smith, 2010) و نهایتاً به لحاظ شناختی، رفتاری و عاملی بیشتر درگیر در فرایند یادگیری می‌شوند. همچنین، روابط بین استاد- دانشجوی می‌تواند درگیری شناختی دانشجویان را تحت‌تأثیر قرار دهد (Cain et al, 2012؛ Chory- Assad, 2007).

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اثر منفی درگیری تحصیلی بر آداب‌گریزی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد. این یافته نیز همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین است (Cicotti, 2012)؛ (Hirschy & Braxton, 2004). نتایج پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که یکی از عوامل اثرگذار بر رفتار فراگیران در محیط‌های آموزشی، درگیری آنان در فرایند تحصیل است (Cicotti, 2012؛ Astin, 1984, 2001؛ Kuh, 2009؛ Pascarella & Terenzini, 2005؛ Tinto, 1993). با توجه به این پژوهش‌ها اگر بتوان دانشجویان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان احتمال بروز رفتارهای ناپه‌نچار و آسیب‌رسان و مخل فرایند آموزش و یادگیری را کاهش داد (Clark, 2008a؛ Keating, 2016). درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری زمانی (Kuh, 2009) و روان‌شناختی برای یادگیری و تسلط بر دانش و مهارت‌ها (McFerren, 2016) است. بنابراین، مانع روی آوردن دانشجویان به انجام رفتارهایی می‌شود (Pascarella & Terenzini, 2005) که اول از همه، سرمایه‌های خود آنان را به خطر می‌اندازد. بر اساس شواهد پژوهشی، حدود ۹۸ درصد از میزان رفتارهای نامطلوب، همانند صحبت کردن با تلفن همراه، زمانی رخ می‌دهد که محیط کلاس، زمینه مناسب برای درگیری تحصیلی فراگیران را فراهم نمی‌کند (Lashley & De Meneses, 2001). از این‌رو، چنانچه فرصت‌های یادگیری در محیط کلاس به‌درستی مدیریت شوند، از میزان تعارضات، کشمکش‌ها و رفتارهای متمرده فراگیران کاسته می‌شود (Cicotti, 2012).

نتایج پژوهش حاضر تأییدکننده فرضیه چهارم مبنی بر نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه‌ی محق‌پنداری تحصیلی و عدالت کلاسی با آداب‌گریزی تحصیلی است. به‌نظر می‌رسد

دانشجویانی که میزان بالایی از محق‌پنداری تحصیلی دارند، از انگیزش درونی برای انجام فعالیت‌های تحصیلی برخوردار نیستند و نسبت به فعالیت‌های خود احساس شایستگی و افتخار نمی‌کنند و به این ترتیب در امور آموزشی کمتر درگیر می‌شوند و نهایتاً بیشتر احتمال دارد اقدام به انجام رفتارهای نامطلوب و نابهنجار در محیط‌های آموزشی کنند (Ackerman & Donnellan, 2013; 2014; Cornell, 2014; Cain et al, 2012). همچنین به باور Olson (2014) باید در نظر داشت که فراگیران در محیط‌های آموزشی، در فرایند یادگیری درگیر نمی‌شوند، مگر آن‌که رفتار و برخورد استاد در کلاس درس را همراه با انصاف و عدالت درک کنند. نهایتاً همان گونه که عنوان شد فراگیرانی که بیشتر در فرایند یادگیری درگیر می‌شوند، کمتر رفتارهای نامطلوب در کلاس درس نشان می‌دهند.

این پژوهش تلویحات نظری و کاربردی چندی به همراه دارد. به لحاظ نظری پژوهش حاضر با استفاده از مدل مفهومی Clark (2008b) و با بهره‌گیری از مفهوم درگیری تحصیلی Reeve (2013) مدلی یکپارچه جهت تبیین علل فردی و سازمانی موثر بر بروز رفتارهای آداب‌گریزی تحصیلی ارائه نموده است. به لحاظ کاربردی نیز، نتایج پژوهش حاضر با ارائه الگویی از آداب‌گریزی تحصیلی می‌تواند به مسئولان آموزش عالی کمک نماید که با پیشگیری از رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی، زمینه بهبود و ارتقای یادگیری دانشجویان را فراهم آورند. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن افراد مورد مطالعه به دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز اشاره نمود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با احتیاط مواجه می‌سازد. با توجه به آنکه در پژوهش حاضر تفاوت‌های جنسیتی مورد مطالعه قرار نگرفته است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به مقایسه مدل آداب‌گریزی تحصیلی در بین دانشجویان زن و مرد پرداخته شود.

References

- Achacoso, M.V. (2002). What do you mean my grade is not an A? An investigation into academic entitlement, causal attributions and self-regulation in college students. Doctoral dissertation, University of Texas Libraries.

- Ackerman, R. A. & Donnellan, M. B. (2013). Evaluating self-report measures of narcissistic entitlement. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35, 460-474.
- Alberts, H.; Hazen, H. & Theobald, R. (2010). Classroom incivilities: The challenge of interactions between college students and instructors in the US. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, 439-462.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Battista, S.; Pivetti, S. & Berti, C. (2014). Engagement in the university context: exploring the role of a sense of justice and social identification. *Society Psychology Education*, 17, 471-490.
- Berti, C.; Molinari, L. & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations. *Society Psychology Education*, 13, 541-556.
- Boice, B. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*, 37, 453-496.
- Bordbar, M. & Yousefi, F. (1395). The role of mediating the processes of his own system and the academic excitement in the relationship between the environment of the sponsor of self-esteem and academic conflict. *Journal of Evolutionary Psychology: Iranian Psychologists*, 13 (49), 13-28. [In Persian].
- Burney, L. L.; Henle, C. A. & Widener, S. K. (2008). A path model examining the relations among strategic performance measurement system characteristics, organizational justice, and extra- and in-role performance. *Accounting, Organizations and Society*, 34, 305-321.
- Cain, J.; Romanelli, F. & Kelly, M. (2012). Academic Entitlement in Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (10), 1-8.
- Chiara, B.; Consuelo, M.; Giuseppina, S. & Luisa, M. (2016). Classroom justice and parent support as predictors of learning motivation and visions of a just world. *Educational Research*, 26(4), 543-560.
- Chory- Assad, M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56, 89- 105.
- Cicotti, C. A. (2012). The relationship between incivility and engagement in nursing students at A State College. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in the Department of Educational and Human Sciences Higher Education & Public Policy Studies Program in the College of Education at the University Central Florida Orlando, Florida.
- Clark, C. (2013). Incivility in nursing education: A phenomenological study. Paper presented at the 2007 Annual American Educational Research Association Meeting, Chicago, IL.
- Clark, C. (2008a). Faculty and Student assessment of and experience with Incivility in Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 47, 458-7.
- Clark, C. (2008b). Student perspectives on faculty Incivility in Nursing Education: An application of the concept of rankism. *Nursing Outlook*, 56, 41-53.

- Clark, C; 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. & Springer, P. (2007). Incivility in Nursing Education: A Descriptive Study of Definitions and Prevalence. *Journal of Nursing Education*, 46, 7-14.
- Coetzee, L. R. (2011). The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State. MA thesis, University of South Africa.
- Connelly, R. J. (2009). Introducing a culture of civility in first year college classes. *Journal of General Education*, 58, 47-63.
- Cornell, K. M. (2014). Academic entitlement: The relationship between parenting styles and parental involvement and college students' predisposition toward education. Unpublished Thesis.
- Feldmann, L. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49, 137-140.
- Galla, B. M; Wood, J. J; Tsukayama, E; Har, K; Chiu, A. W; & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*. 52(3), 295-308.
- Gallo, V. (2012). Incivility in nursing education: A review of the literature. *Teaching and Learning in nursing*, 7, 62-66.
- Golparvar, M., Abedini, M., & Shahangi, H. (2014). The role of belief in a just and unfair world in the relationship between burnout and occupational stress with immoral behaviors: the development of a theory in Iran. *Journal of Psychological Models and Methods*. 4 (15), 103-117. [In Persian].
- Guilbert, D; Lane, R; & Bergen, P. (2016). Understanding student engagement with research: a study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187.
- Hirschy, A; & Braxton, J. (2004). Effects of classroom incivilities on students. *New Directions in Teaching and Learning*, 99, 67-76.
- Jeffrey, R. (2012). Conceptualizing Academic Entitlement: What are we measuring? *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 41.
- Keating, P. (2015). The relationship between incivility and student-teacher interactions in higher education classrooms. 7th Annual Education Research Conference. Edge Hill University. Ormskirk. 8th July.
- Keating, P. (2016). An exploratory mixed-methods study of student incivility in higher education classrooms. Thesis submitted in accordance with the requirements of Edge Hill University for the degree of Doctor of Philosophy. Edge Hill University in Ormskirk Lancashire.
- Kline, R. B. (2011). Principle and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press.
- Knepp, M. M. (2016). Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(4), 261-272.

- Komarraju, M^۱; Karau, S. J. ^۲ & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five Personality Traits in Predicting College Student's Academic Motivation and Achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kopp, J. P^۱ & Finney, S. J. (2013). Linking Academic Entitlement and Student Incivility Using Latent Means Modeling. *The Journal of Experimental Education*, 81, 322-336.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement? *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Labelle, S^۱; Martin, M. M^۲ & Weber, K. (2013). Instructional dissent in the college classroom: Using the institutional beliefs model as a framework. *Communication Education*, 62, 69-190.
- Lashley, F^۱ & De Meneses, M. (2001). Student Civility in Nursing Programs: A National Survey. *Journal of Professional Nursing*, 17, 81-85.
- Lee, J. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107, 177 - 185.
- Luparell, S. (2007). The effects of student incivility on nursing faculty. *Journal of Nursing Education*, 46, 15-24.
- Marzano, R. J^۱ & Marzano, J. E. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61, 6-13.
- McFerren, J. G. (2016). The effects of motivation and Engagement on academic achievement among college students. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Psychology. Middle Tennessee State University.
- Mellor, J. K. (2011). Academic entitlement and incivility: differences in faculty and students' perceptions. Theses Dissertation in educational psychology. The University of Arizona.
- Miller, A. N^۱; Katt, J. A^۲; Brown, T & Sivo, S .A. (2014). The Relationship of Instructor Nonverbal Immediacy and Credibility to Student Incivility in the College Classroom. *Journal of Communication Education*, 63: 1-16.
- Mohammadi, M., Keshvarzi, F., & Heidari, A. (2014). Provide a model for the quality of university environment, academic and social cohesion and academic burnout of students. *Journal of Psychological Models and Methods*, 4 (16), 11-28. [In Persian].
- Morrisette, P. J. (2001). Reducing incivility in the university/college classroom. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5, 1-13.
- Nordstrom, C. R^۱; Bartels, L. K^۲ & Bucy, J. (2009). Predicting and Curbing Classroom Incivility in Higher Education. *College Student Journal*, 43, 74-85.
- Mousavi, M^۱; Keyamanesh, A. & Akhevantafte, M. (1394). Educational achievement through quality education, academic engagement, peer learning and academic motivation (A two-level study). *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 55 (14), 69-86. [In Persian].
- Olson, K. (2014). Academic entitlement, perceived faculty competence, and school satisfaction in traditional and non-traditional university populations. Doctoral dissertation, Northcentral University.

- Pascarella, E. T^۱ & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Volume two, a third generation of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rahmani, M., Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., & Rahmani, e. (2015). The role of the intermediary of educational values in the relationship between self-directed learning of students and their perception of the quality of faculty member's performance. *Journal of Psychological Models and Methods*, 6 (19), 13-30. [In Persian].
- Randle, H. (2003). Bullying in the nursing profession. *Journal of Advanced Nursing*, 43, 395-401.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Reeve, J^۱ & Lee, W. (2014). Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.
- Samawi, A, Ebrahimi, K. & Javdan, M. (1395). Studying the relationship between academic motivations, self-efficacy and academic engagement with academic achievement among high school students in Bandar Abbas. *Two Quarterly Journal of Cognitive Learning Strategies*, 4 (7), 71-92. [In Persian].
- Seidman, A. (2005). The learning killer: disruptive student behavior in the classroom. *Reading Improvement*, 42, 40-46.
- Smith, M. L. (2010). "Perceived Corruption, Distributive Justice, and the Legitimacy of the System of Social Stratification in the Czech Republic". *Communist and Post-Communist Studies*, 43 (4): 439-451.
- Tilley, B. (2014). The elephant in the classroom: Issues with graduate student behaviour and the potential link to large class size. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7, 50-70.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd Ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Waldrip, B^۱ & Fisher, D. (2015). Identifying exemplary science teachers through their classroom interactions with students. *Learning Environments Research*, 6, 157-175.
- Wang, M^۱ & Eccles, J. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 9-31.
- Wubbels, T^۱ & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43: 6-24.