

آداب اخلاقی تحصیل: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب‌گزینی تحصیلی

محمد مهدی شیرزادی، دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی*

گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

(تاریخ دریافت: ۹۸/۰۱/۲۴، تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۳/۲۵)

چکیده

زمینه: با توجه به نتایج پژوهش‌ها، بی‌آدابی اخلاقی در محیط‌های آموزشی رو به گسترش است. از جمله این بی‌آدابی‌ها می‌توان از آداب‌گزینی تحصیلی نام برد. پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب‌گزینی تحصیلی انجام شده است.

روش: مطالعه حاضر توصیفی-همبستگی است، که از جامعه دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز، ۴۲۱ دانشجو با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، شامل زمینه‌یابی تجدیدنظر شده آداب‌گزینی در آموزش پرستاری، مقیاس انگیزش تحصیلی و پرسشنامه درگیری تحصیلی بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، مدل این پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به یافته‌ها، درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه انگیزش تحصیلی با آداب‌گزینی تحصیلی داشت. به این معنا که با افزایش انگیزش درونی، درگیری تحصیلی نیز افزایش یافته و از این طریق، آداب‌گزینی تحصیلی کاهش یافته است. همچنین، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی از طریق کاهش درگیری تحصیلی، منجر به افزایش آداب‌گزینی تحصیلی شده است.

نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر با ارائه الگویی از آداب‌گزینی تحصیلی نشانگر نقش انگیزش و درگیری تحصیلی در آداب اخلاقی تحصیل است.

کلیدواژه‌گان: آداب اخلاقی تحصیل، آداب‌گزینی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی

سر آغاز

تحصیل همانند هر فعالیتی از آدابی برخوردار است که با انتقال از هر مقطع تحصیلی به مقطعی دیگر، این آداب از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود. در آموزش عالی رعایت آداب تحصیل نشانه تعهد اخلاقی^۱ دانشجو به فعالیت‌های آموزشی و یادگیری محسوب می‌شود. در این میان، آداب کلاس از برجسته‌ترین آداب تحصیل به‌شمار می‌رود و در پژوهش‌های متعددی ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی و رفتارهای آتی افراد مانند تعهدات حرفه‌ای و شغلی آنان آشکار شده است (۳،۲،۱). این درحالی است که محیط‌های دانشگاهی به نحو فزاینده‌ای از بی‌آدابی‌های تحصیلی رنج می‌برند (۷،۶،۵،۴). از این بی‌آدابی‌ها تحت عنوان آداب‌گزینی تحصیلی^۲ نام برده می‌شود. شواهد پژوهشی حاکی از

آن است که آداب‌گزینی تحصیلی، تبدیل به یک چالش جدی در دانشگاه‌ها شده است (۱۳،۱۲،۱۱،۱۰،۹،۸،۳،۲) و کاهشی در میزان شیوع آن در آینده نزدیک قابل تصور نیست (۱۴). آداب‌گزینی تحصیلی گفتار یا عملی است که بی‌احترامانه و خشن بوده، منجر به اخلال در فرآیند آموزش و یادگیری شده و از گفتار توهین‌آمیز تا رفتارهای خشونت‌بار و تکانشی را دربر می‌گیرد (۱۵). همچنین، آداب‌گزینی تحصیلی به‌عنوان رفتاری که مانع جو یادگیری^۳ مشارکتی و تعاون در کلاس درس می‌گردد، تعریف می‌شود (۱۶). مطابق با تعاریف ارائه شده، رفتار آداب‌گزینی شامل مواردی همچون بلند صحبت کردن در کلاس، تأخیر در ورود به کلاس یا ترک زودهنگام کلاس، خوابیدن،

نویسنده مسؤل: نشانی الکترونیکی: sheslami@shirazu.ac.ir

تلاش، پایداری، سرمایه‌گذاری شناختی^۹ و میزان علاقه فراگیران به تکلیف، اثرات خود را آشکار می‌سازد (۲۶). فراگیران با انگیزه به‌راحتی با ویژگی‌هایی همچون اشتیاق، علاقه‌مندی، کنجکاوی، سخت‌کوشی، جدیت در یادگیری و درگیر در امور تحصیلی، شناخته می‌شوند (۲۷). این فراگیران به راحتی موانع و مشکلات را از پیش پای خود برداشته، زمان بیشتری برای مطالعه و انجام تکالیف صرف می‌کنند، و کمتر به رفتارهای ناهنجار در محیط‌های آموزشی دست می‌زنند (۳۱). در واقع، انگیزش، مهم‌ترین شرط علاقه‌مندی و پشتکار فراگیران در امور تحصیلی و همچنین کاهش رفتارهای نامطلوب در محیط‌های آموزشی است (۳۲، ۲۶).

بر اساس شواهد فوق، می‌توان درگیری تحصیلی^{۱۰} را پل میان انگیزش و پیامدهای تحصیلی تلقی نمود. در واقع، انگیزش به‌عنوان نیروی محرکه درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و از این طریق عامل ایجاد رفتارهای مطلوب فرگیران قلمداد می‌شود (۳۳). درگیری تحصیلی دارای چهار مولفه است (۳۴، ۳۵، ۳۶). مولفه رفتاری^{۱۱} (به معنای تلاش و میزان علاقه‌مندی و ارزش‌گذاری فراگیران به فعالیت‌های تحصیلی) و مولفه عاملیت^{۱۲} (به معنای نقش فعالانه و مختارانه فراگیر در فرآیند یادگیری). تمامی این مولفه‌ها به‌نوعی از انگیزش تأثیر می‌پذیرند، اما مولفه عاملیت به درگیری تحصیلی کارکردی مهم و جدید می‌بخشد (۳۷). این کارکرد، به‌طور ویژه نشانگر آن است که درگیری، مستلزم برخورداری از انگیزش است. چنانچه فراگیر از انگیزش کافی برخوردار نباشد، مداومت وی در فعالیت‌های تحصیلی معنا پیدا نمی‌کند، زیرا عاملیت یادگیرنده که منعکس‌کننده نقش اختیار و انتخاب آگاهانه^{۱۵} در انجام فعالیت‌های تحصیلی است، مستلزم برخورداری از انگیزش است. بر این اساس، انگیزش، مقدم بر درگیری تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (۳۲). نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند درگیرشدن فراگیران در تکالیف تحصیلی، انرژی آنان را برای انجام و اتمام آن تکلیف بسیج می‌کند و تا پایان آن تکلیف همچنان انرژی آنان حفظ می‌شود (۲۶، ۳۶، ۳۸). به عبارت دیگر، درگیری تحصیلی است که فراگیر را به‌نحوی به انجام تکلیف یا فعالیت متعهد می‌کند که تمام انرژی و منابع درونی خود را برای انجام آن بسیج می‌کند به همین دلیل مجال کمتری برای بروز رفتارهای نامطلوب پیدا می‌کند و تمرکز اصلی وی بر فرآیند یادگیری خواهد بود (۳۲). بنابراین می‌توان گفت درگیری تحصیلی عامل مهمی در پیشگیری از بروز رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی در محیط‌های علمی است (۳۱، ۳۹، ۴۰).

بر این اساس، با توجه به آن‌که انگیزش تحصیلی بر اشتیاق و فعالیت‌های تحصیلی فراگیران اثر گذاشته و از طرف دیگر فعالیت و درگیری تحصیلی مانع روی آوردن فراگیران به رفتارهای نامطلوب کلاسی می‌شود، لذا انتظار می‌رود، درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب‌گریزی تحصیلی ایفا نماید. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب‌گریزی تحصیلی دانشجویان در قالب یک مدل علی است. لازم به ذکر است که نتایج این پژوهش علاوه بر آن‌که

صحبت کردن در طول تدریس استاد، ترک کلاس بدون اجازه استاد، سوءاستفاده از تکنولوژی و اظهار خشم به‌سوی سایر دانشجویان یا اساتید می‌شوند (۱۷، ۹). رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی در فرآیند آموزش تداخل کرده و با متوقف نمودن تعاملات سازنده^۴ در کلاس (۴) و همچنین منحرف نمودن توجه فراگیران (۱۸، ۱۹، ۲۰) اثر منفی بر یادگیری دانشجویان می‌گذارند (۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱). فراوانی رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی، متأسفانه این رفتارها را به یک تجربه عادی و فراگیر تبدیل نموده است (۲۲، ۲۳، ۲۴).

پیامدهای نامطلوب آداب‌گریزی تحصیلی و گسترش این پدیده در محیط‌های آموزشی، متخصصان تعلیم و تربیت و پژوهشگران این حوزه را بر آن داشته است که با بررسی عوامل موثر بر بی‌آدابی، زمینه کنترل و پیشگیری این رفتارها را فراهم آورند. پژوهش حاضر در این راستا با تمرکز بر عوامل انگیزشی، اقدام به بررسی آداب‌گریزی تحصیلی در بین دانشجویان نموده است.

انگیزش تحصیلی^۵ یکی از مهم‌ترین سازه‌های روان‌شناختی است که در فرآیند آموزش و یادگیری نقشی اساسی دارد (۲۵). انگیزش تحصیلی نوع خاصی از انگیزش است که به یادگیرندگان کمک می‌کند در فعالیت‌هایی درگیر شوند که موجب یادگیری آن‌ها شده و دست‌یابی به اهداف تحصیلی‌شان تسهیل شود (۲۶). در متون علمی از سه نوع انگیزش تحصیلی شامل «انگیزش درونی^۶»، «انگیزش بیرونی^۷» و «بی‌انگیزشی^۸» نام برده می‌شود (۲۷). در انگیزش درونی، یک فعالیت، تنها به‌خاطر لذت و خشنودی درونی حاصل از آن انجام می‌گیرد. انگیزش بیرونی، به انجام فعالیت برای رسیدن به مقاصد خارج از آن فعالیت اشاره دارد و بی‌انگیزشی نیز بیانگر انجام یک فعالیت بدون برخورداری از اهداف و مقاصد خاصی است (۲۷). بررسی‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی یکی از عوامل اصلی در بروز رفتارهای مطلوب و نامطلوب در محیط‌های علمی است (۴۱، ۲۶). به‌عبارت دقیق‌تر، برخورداری فراگیر از انگیزش درونی در حوزه تحصیل منجر به مطالعه و توجه بیشتر در کلاس و پرسیدن سؤالات بیشتر می‌شود و این خود زمینه‌ساز پیشگیری از بروز رفتارهای ناهنجار در محیط‌های آموزشی خواهد شد (۱). همچنین، برخی پژوهشگران معتقدند که دانشجویان دارای انگیزش درونی، به دلیل این‌که تمایل ذاتی برای جستجو و تسخیر چالش‌ها به‌عنوان اهداف فردی و علایق شخصی دارند و دارای اهداف مهم و ارزشمند در فرآیند تحصیل خود هستند، دست به رفتارهای نامطلوب و ناهنجار در محیط‌ها نمی‌زنند (۲۸، ۲۹، ۳۰).

آنچه که در اینجا قابل تأمل است آن است که مشاهدات کلاسی نشان می‌دهند که اگرچه برخی از فراگیران از انگیزش تحصیلی برخوردار نیستند، اما ضرورتاً به رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی روی نمی‌آورند. بنابراین، به‌نظر می‌رسد انگیزش تحصیلی به‌خودی‌خود شکل‌دهنده رفتار فراگیران نیست، بلکه از طریق فرایندهای واسطه‌ای رفتار آنها را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که اگرچه انگیزش در توضیح رفتارهای نامطلوب فراگیران، اهمیت اساسی دارد، اما اثر آن به‌طور مستقیم اعمال نمی‌گردد، بلکه از طریق پیامدهای آن یعنی میزان

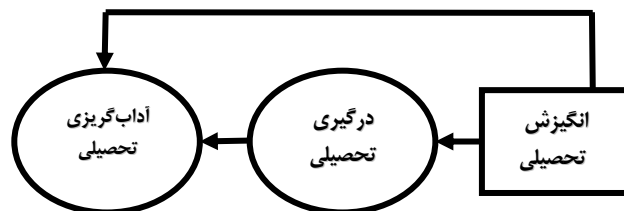
AGFI=0/90, RMSEA=0/05, CFI=0/94, NFI=0/91, GFI=0/92 و PCLOSE=0/06). همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ رفتارهای خفیف آداب‌گریز، رفتارهای شدید آداب‌گریز، کل رفتارهای آداب‌گریز به ترتیب برابر با 0/89، 0/85 و 0/92 به دست آمد، که حاکی از پایایی مطلوب این ابزار است.

مقیاس انگیزش تحصیلی: جهت سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی^{۱۷} (۴۴) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۸ گویه است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (از اصلاً مطابقت ندارد=۱ تا کاملاً مطابقت دارد=۷) هر گویه را پاسخ دهد. روایی سازه‌ای این مقیاس با محاسبه همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی در نمونه‌ای متشکل از ۲۱۷ دانش‌آموز کانادایی، تأیید شده است (۴۴). همچنین، پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب 0/83، 0/85 و 0/86 گزارش شده است (۴۴). در مطالعه‌ای دیگر، روایی مقیاس انگیزش تحصیلی با استفاده از تحلیل عامل تأییدی احراز گردید و میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب 0/70، 0/70 و 0/70 گزارش شد (۴۵). در ایران نیز، در پژوهشی میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب 0/84، 0/86 و 0/67 به دست آمد (۴۶). همچنین در پژوهش آن‌ها شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی (CFI=0/99, RMSEA=0/036, AGFI=0/96 و GFI=0/96) حاکی از برازندگی کامل مدل بود (۴۶).

در پژوهش حاضر برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس، از تحلیل عامل تأییدی و برای بررسی پایایی آن، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی مقیاس انگیزش تحصیلی بیانگر تأیید ساختار ۳ عاملی مقیاس بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل مقیاس انگیزش تحصیلی محاسبه گردید. نتایج، دلالت بر برازش مطلوب این مقیاس با داده‌ها دارد ($X^2/df=2/27$, CFI=0/94, NFI=0/90, RMSEA=0/05, AGFI=0/91, GFI=0/92 و PCLOSE=0/11). همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی به ترتیب برابر با 0/87، 0/83 و 0/83 به دست آمد، که حاکی از پایایی مطلوب پرسش‌نامه است.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: جهت سنجش درگیری تحصیلی، از پرسشنامه درگیری تحصیلی^{۱۸} (۳۸) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۳ گویه است. گویه‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. در یکی از مطالعات پیشین، جهت بررسی روایی پرسشنامه، از روش روایی همگرا استفاده شده و ضریب همبستگی نمره پرسشنامه درگیری تحصیلی با نمره پرسش‌نامه ارضای نیازهای روان‌شناختی 0/45 گزارش شده است (۳۷). همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری و عاملی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با 0/86، 0/75 و 0/88 و برای بعد

فرایند اثرگذاری انگیزش بر آداب‌گریزی تحصیلی را روشن می‌سازد، امکان مقایسه اثرات انواع انگیزش (بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی، انگیزش درونی) بر آداب‌گریزی تحصیلی را نیز فراهم می‌آورد. نگاره ۱ روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.



نگاره ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش

این پژوهش، از نوع پژوهش‌های همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه دانشجویان (مرد و زن) دوره کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. در پژوهش حاضر، ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های پرسشنامه‌های مورد استفاده، ملاک تصمیم‌گیری برای تعیین تعداد شرکت‌کنندگان قرار گرفت (۴۱). بر این اساس تعداد ۴۲۱ دانشجو با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب گردید [۲۶۷ زن با میانگین سنی ۲۰/۲۳ سال (انحراف معیار = ۲/۷۴، ۲۸-۱۸) و ۱۵۴ مرد با میانگین سنی ۲۱/۰۶ سال (انحراف معیار = ۲/۳۹، ۳۴-۱۸)]. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش به‌قرار زیر هستند:

زمینه‌یابی آداب‌گریزی تحصیلی: جهت سنجش آداب‌گریزی تحصیلی از زمینه‌یابی تجدیدنظر شده آداب‌گریزی در آموزش پرستاری^{۱۶} (۴۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است. آزمودنی بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (از هرگز=۱ تا همیشه=۴) به آن پاسخ می‌دهد. در پژوهش‌های پیشین، روایی این ابزار از طریق تحلیل عامل تأییدی احراز گردیده است (۴۲، ۴۳). همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی 0/95، خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی 0/91 و نمره کل آداب‌گریزی تحصیلی 0/93 به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی مناسب این ابزار است (۴۲). در مطالعه‌ای دیگر، میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی، رفتارهای شدید آداب‌گریزی تحصیلی و کل آداب‌گریزی تحصیلی به ترتیب 0/76، 0/91 و 0/86 به دست آمده است (۴۳).

این ابزار برای اولین بار در ایران در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج تحلیل عامل تأییدی زمینه‌یابی تجدیدنظر شده آداب‌گریزی در آموزش پرستاری بیانگر تأیید ساختار ۲ عاملی این ابزار بود. علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل زمینه‌یابی تجدیدنظر شده آداب‌گریزی در آموزش پرستاری بررسی و نتایج، دلالت بر برازش مطلوب مدل نظری این زمینه‌یابی با داده‌ها دارد ($X^2/df=2/36$).

است، می‌شود، بنابراین نمی‌تواند تمامی نیروهای شناختی، هیجانی و انگیزشی خود را درگیر در فعالیت بدون توجه به پیامدهای آن کنند. از طرف دیگر، بی‌انگیزشی اشاره به افرادی دارد که اهداف و مقاصد خاصی ندارند و به همین دلیل از انگیزه لازم برای انجام فعالیت برخوردار نیستند و به دنبال انجام یک فعالیت نیز احساس شایستگی و صلاحیت نمی‌کنند. در نتیجه این افراد از درگیر شدن در وظایف محوله امتناع می‌کنند و هیچ‌گونه میل یا رغبتی در جهت انجام فعالیت از خود نشان نمی‌دهند. دانشجویانی که به فعالیت‌های آموزشی بی‌علاقه‌اند، خود را درگیر در تکلیف نمی‌کنند، اهداف شخصی‌شان بسیار کوچک است و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند. چرا که لازمه درگیری در فعالیت‌های تحصیلی، انگیزش تحصیلی و داشتن شوق هیجانی و یا به نوعی داشتن اشتیاق عاطفی - شناختی نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است (۳۶).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر تأیید کننده نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب‌گریزی تحصیلی است. به عبارت دیگر، انگیزش درونی از طریق افزایش درگیری تحصیلی منجر به کاهش آداب‌گریزی تحصیلی می‌شود و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی از طریق کاهش درگیری تحصیلی، آداب‌گریزی تحصیلی را افزایش می‌دهد. از دید پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، عوامل بسیاری در بروز آداب‌گریزی تحصیلی دخیل هستند، که یکی از مهم‌ترین آنها درگیری- تحصیلی است (۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶). درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط بر دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که دانشجویان صرف فعالیت‌های آموزشی می‌کنند تا به اهداف خود دست یابند (۵۳). بنابراین، طبیعی است که هرچه دانشجویان از انگیزش درونی بیشتری برخوردار باشند، تلاش بیشتری در جهت تسلط و دستیابی به اهداف تحصیلی کنند و به احتمال کمتری به بی‌آدابی‌های تحصیلی روی می‌آورند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر بتوان دانشجویان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان احتمال بروز رفتارهای ناهنجار، آسیب‌رسان و مخمل فرآیند آموزش و یادگیری را کاهش داد (۴۱، ۲۲، ۳۵). در حقیقت، در جو یادگیری مثبت که ترغیب کننده درگیری دانشجویان در فرآیند یادگیری است، تعارضات، کشمکش‌ها و رفتارهای متمرذانه کاهش می‌یابند (۳۲) و امکان بروز رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی کم می‌شود (۵۰).

همچنین، فراگیرانی که بر اساس انگیزش بیرونی اقدام به انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌کنند، دریافت تقویت‌کننده‌های بیرونی برای آنها اهمیت دارد، بنابراین، چنانچه محیط کلاس برای آنان تقویت‌کننده نباشد، به احتمال بیشتری از انجام فعالیت‌های درسی اجتناب می‌کنند و به لحاظ شناختی نیز، خود را درگیر در فعالیت‌ها نمی‌کنند (۳۴، ۳۷) و چون به وسیله انگیزش بیرونی برانگیخته می‌شوند، احساس عاملیت نیز در آنها کم‌رنگ شده و تمایلی به مشارکت نشان نمی‌دهند. بنابراین، رفتارهایی که مخمل آموزش و یادگیری است را انجام می‌دهند. احتمالاً

درونی، بر اساس علایق خود به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و از این فعالیت‌ها لذت می‌برند، بنابراین احساس تعهد به تکالیف در دست دارند و احتمال آن که به رفتارهای آداب‌گریز بپردازند، کمتر است. همچنین، انگیزش درونی در هر حوزه‌ای، تحول سالم و سازش‌یافتگی روان- شناختی هر فردی را به شکل مثبت متأثر می‌سازد (۳۷، ۴۸). چرا که انگیزش درونی همراه است با ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی در محیط‌های تحصیلی، ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی می‌تواند با شاخصه‌هایی چون حرمت خود، عواطف مثبت و رضایت از تحصیل همراه شود و منجر به کاهش بروز رفتارهای نامطلوب در محیط‌های آموزشی گردد (۵۰). در مقابل، انگیزش بیرونی با شاخصه‌های رفتاری سازش‌نا یافته همچون اضطراب، تکانشگری و بی‌تفاوتی در قبال مسئولیت، شناخته می‌شود (۵۲). فراگیران با این خصیصه‌ها برای انجام رفتارهای نامطلوب در محیط‌های علمی مستعدتر هستند (۴۹). همچنین، انگیزش بیرونی منجر به رفتارهای دفاعی بیشتر در هنگام تعارض با استادان یا هم‌کلاسی‌ها می‌شود (۳۷). علاوه بر این، فراگیرانی که از انگیزش بیرونی برخوردارند، چون فعالیت‌های تحصیلی خود را با چشم‌داشت به پیامدهای بیرونی انجام می‌دهند، بنابراین، زمانی که پیامدهای مورد انتظار خود را دریافت نکنند، رضایت کمتری از فرآیند یادگیری و آموزش تجربه می‌کنند و به دلیل عدم احساس تعهد، راحت‌تر به انجام رفتارهای نامطلوب در کلاس درس می‌پردازند (۳۲).

یافته دیگر پژوهش حاضر حاکی از اثر مثبت انگیزش درونی و اثر منفی انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی بر درگیری تحصیلی دانشجویان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که نشانگر رابطه بین انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی است، هم‌سو است (۲۶، ۲۹، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۶، ۴۹، ۵۲). در تفسیر رابطه بین انگیزش و درگیری تحصیلی می‌توان از نظریه خودتعیینی بهره جست. مطابق با نظریه خودتعیینی، افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، ادراک شایستگی و خودتعیینی می‌کنند، به این معنا که خود را انتخاب‌گر و عامل می‌دانند و فعالیت‌های خود را بدون اجبار بیرونی آغاز و به انجام می‌رسانند. این افراد برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن بدان می‌کوشند. در واقع، آنان به لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری درگیر در اهداف و تکالیف خود می‌شوند (۵۲). همچنین، زمانی که انگیزش درونی دانشجویان بالا باشد، برای غلبه بر مشکلات یادگیری از مهارت‌هایی همچون پرسش از استادان، هم‌کلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره‌ی مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله استفاده می‌کنند. این دانشجویان به صورت بسیار فعال در فعالیت‌های کلاسی درگیر می‌شوند و مشکلات تحصیلی آنان کاهش می‌یابد (۳۲). در مقابل، افراد با انگیزش بیرونی خود را تعیین‌کننده ادراک نمی‌کنند. احساس می‌کنند رفتار آن‌ها از بیرون دیکته می‌شود، به این معنا که به جای آن که خودمختارانه تعیین‌کننده امور شخصی خود باشند، افراد دیگر نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیرهای آنان ایفاء می‌کنند (۲۹). همچنین، افراد برخوردار از انگیزش بیرونی در حین انجام فعالیت، بخشی از توجه‌شان صرف دریافت پاداش و یا هر نوع پیامد بیرونی که برای آنان ارزشمند

سپاسگزاری

از کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز که در این پژوهش شرکت کردند، سپاسگزاری می‌شود. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکترای روان‌شناسی تربیتی است.

واژه نامه

1. Ethical commitment	تعهد اخلاقی
2. Academic Incivility	آداب‌گریزی تحصیلی
3. Learning atmosphere	جو یادگیری
4. Constructive interactions	تعاملات سازنده
5. Academic Motivation	انگیزش تحصیلی
6. Internal Motivation	انگیزش درونی
7. External Motivation	انگیزش بیرونی
8. Amotivation	بی انگیزشی
9. Cognitive Investment	سرمایه‌گذاری ناختمی
10. Academic Engagement	درگیری تحصیلی
11. Behavior Engagement	درگیری رفتاری
12. Cognitive Engagement	درگیری شناختی
13. Emotion Engagement	درگیری هیجانی
14. Agency Engagement	درگیری عاملی
15. Informed choice	انتخاب آگاهانه
16. Incivility In nursing Education Revised Survey	زمینه‌یابی تجدید نظر شده هنجارگریزی در آموزش پرستاری
17. Academic Motivational Scale	مقیاس انگیزش تحصیلی
18. Academic Engagement Questionnaire	پرسشنامه درگیری تحصیلی

References

- 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.
- Clark C. (2008). Faculty and student assessment of and experience with incivility in nursing education. *Journal of Nursing Education*; 47: 458-7 .
- Clark C, Springer P. (2007). Incivility in nursing education: a descriptive study of definitions and prevalence. *Journal of Nursing Education*; 46: 7-14 .
- Clark C, Kenaley B. (2011). Faculty empowerment of students to foster civility in nursing education: A merging of two conceptual models. *Nurs Outlook*; 59: 158-165.
- Luparell S. (2007). The effects of student incivility on nursing faculty. *Journal of Nursing Education*; 46: 15-24.
- Polit D, Beck C. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams, & Wilkins.

اینگونه رفتارها برای آنها تقویت کننده است. علاوه بر این، ویژگی‌های فراگیران برخوردار از بی‌انگیزشی نیز به گونه‌ای است که احتمال درگیری تحصیلی را کاهش و به تبع آن آداب‌گریزی تحصیلی را افزایش می‌دهد. افرادی که دارای جهت‌گیری بی‌انگیزشی هستند، بدون هیچ برنامه و یا اهداف خاصی فعالیت‌های خود را انجام می‌دهند. در واقع در یک سردرگمی و بلا تکلیفی بسر می‌برند، بنابراین، انگیزه‌ای برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی ندارند، زمان کافی صرف انجام تکالیف درسی نمی‌کنند، به دلیل عدم برخورداری از برنامه و اهداف خاصی از پشتکار لازم نیز برخوردار نیستند. به نوعی انگیزه‌ای جهت یادگیری درسی ندارند. به این ترتیب در امور آموزشی کمتر درگیر می‌شوند و نهایتاً بیشتر احتمال دارد اقدام به انجام رفتارهای نامطلوب و ناپه‌نجان در محیط‌های آموزشی نمایند.

به لحاظ نظری، این پژوهش با نشان دادن مکانیزم اثرگذاری انگیزش تحصیلی بر آداب‌گریزی تحصیلی، منجر به گسترش دانش در مورد عوامل موثر بر بی‌آدابی‌های تحصیلی شده است. به لحاظ کاربردی نیز، اثر مثبت انگیزش درونی بر درگیری تحصیلی و متعاقباً اثر منفی درگیری تحصیلی بر آداب‌گریزی تحصیلی، این تلویح را برای برنامه‌ریزان آموزش عالی به دنبال دارد که عدم جذابیت دروس و محیط‌های دانشگاهی از جمله علل اساسی رفتارهای آداب‌گریزی تحصیلی دانشجویان است. بنابراین، ضرورت دارد متولیان آموزش عالی، فرصت‌هایی را برای فعال‌سازی، بهره‌مندی از تکالیف چالش‌برانگیز و مورد علاقه دانشجویان جهت افزایش میزان انگیزش و درگیری تحصیلی آنان فراهم سازند تا به رشد و افزایش بهره‌وری تحصیلی و کاهش رفتارهای نامطلوب و ناپه‌نجان تحصیلی آنان کمک شود. 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.

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش و آداب‌گریزی تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفت. با توجه به نتایج پژوهش، انگیزش تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی، آداب‌گریزی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد بر این اساس، می‌توان با فراهم آوردن زمینه درگیری تحصیلی دانشجویان، آنان را در جهت تعهد به آداب اخلاقی تحصیل، سوق داد.

ملاحظه‌های اخلاقی

در تمامی مراحل انجام پژوهش، اصول اخلاقی از قبیل محرمانه بودن اطلاعات و رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها مورد توجه قرار گرفته است.



25. Deci EL, Ryan RM. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK: Oxford University Press. Pp. 85-107
26. Przybylski K, Murayama K, DeHaan R, Gladwell V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*; 29: 1841-1848.
27. Deci EL, Ryan RM. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*; 49(3): 182-185.
28. Myung SH, Jennie DG, Jeonghwa P, Hee S. (2016). Incivility experiences of nursing students in South Korea. *Journal of Nursing Ethics*; 25(2): 186-195.
29. Michele V, Guido A, Gilda M. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*; 32: 124-131.
30. Andrea K, Kyongji H, Susan E, Robert P. (2017). Multilevel influences on voluntary workplace green behavior: individual differences, leader behavior, and coworker advocacy. *Journal of Management*; 43 (5): 1335-1358.
31. Rebecca J, Andrew J, Jen S. (2016). Multidimensional motivation and engagement for writing: construct validation with a sample of boys. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*; 36 (4): 771-791.
32. 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.
33. Kusrkar A, Ten T, Vos R, Westers P, Croiset G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education*; 18: 57-69.
34. Furrer C, Skinner E. (2014). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*; 95(1): 148-162.
35. Leanna MC, Rory RB. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*; 57: 157-162.
36. Areepattamannil S. (2011). Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India. [Ph.D. Thesis]. Ontario, Canada: Queens University.
37. Reeve J, Tseng C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement during activities. *Contemporary Educational Psychology*; 36: 257-267.
7. DeMarco F, Fawcett J, Mazzawi J. (2017). Covert incivility: Challenges as a challenge in the nursing academic workplace. *Journal of Professional Nursing*; 12 (3): 25-46.
8. Ziefle K. (2018). Incivility in nursing education: generational differences. *Teaching and Learning in Nursing*; 13: 27-30.
9. Gallo V. (2012). Incivility in nursing education: A review of the literature. *Teaching and Learning in nursing*; 7: 62-66.
10. 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.
11. Gilroy M. (2008). Colleges grappling with Incivility. *The Hispanic Outlook in Higher Education*; 18: 8-17.
12. McKinne M. (2008). A quantitative and qualitative inquiry into classroom incivility in higher education. [Ed.D. dissertation]. Columbia/USA: University of Missouri.
13. Meyers S. (2003). Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms. *College Teaching*; 51: 94-98.
14. Seidman A. (2005). The learning killer: disruptive student behavior in the classroom. *Reading Improvement*; 42: 40-46.
15. Luparell S. (2004). Faculty encounters with uncivil nursing students: An overview. *Journal of Professional Nursing*; 20: 59-8.
16. Feldmann L. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*; 49: 137-140.
17. Boice B. (1996). Classroom incivilities. *Research in Higher Education*; 37: 453-496.
18. Hirschy A, Braxton J. (2004). Effects of classroom incivilities on students. *New Directions in Teaching and Learning*; 99: 67-76.
19. Lashley F, De Meneses M. (2001). Student civility in nursing programs: a national survey. *Journal of Professional Nursing*; 17: 81-85.
20. Luparell S. (2006). Managing difficult student situations. In: H. Oermann & K. Heinrich (Eds.). *Annual review of nursing education: challenges and new directions in nursing education*. New York: Springer Publishing. Pp.101-110
21. Clark C. (2009). Faculty field guide for promoting student civility in the classroom. *Nurse Educator*; 34: 94-197.
22. Bjorklund WL, Rehling DL. (2010). Student perceptions of classroom incivility. *College Teaching*; 58: 15-18.
23. Yargholi B. (2018). Pathology of academic research ethics: a phenomenological study. *Ethics in Science and Technology*; 13 (1):127-134. (In Persian).
24. Kalantari S, Ghorchiyan N, Arasteh H, Davodi AM. (2017). Presenting a model for promoting student ethics. *Ethics in Science and Technology*; 12 (3):81-90. (In Persian).



- academic engagement. *Journal of Evolutionary Psychology: Iranian Psychologists*; 13 (49): 13-28. (In Persian).
48. Andrea K, Kyongji H, Susan E, Robert P. (2017). Multilevel influences on voluntary workplace green behavior: individual differences, leader behavior, and coworker advocacy. *Journal of Management*; 43 (5): 1335-1358.
 49. 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.
 50. Coetzee LR. (2011). The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State. [MA thesis]. South Africa: University of South Africa.
 51. Mohammadi A, Shokri O, Sepamansor M. (2018). Relationship between personality traits and academic unethical behaviors: the mediating role of cognitive appraisal processes. *Ethics in Science and Technology*; 13 (1): 164-176. (In Persian).
 52. McFerren JG. (2016). The effects of motivation and Engagement on academic achievement among college students. [MA Thesis]. USA: Tennessee State University.
 53. Skinner EA, Pitzer JR. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In: Christenson SL, Reschly AL, Wylie C. (eds.). *handbook of research in student engagement*. New York: Springer.
 54. 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.
 55. Cicotti CA. (2012). The relationship between incivility and engagement in nursing students at A State College. [Ph.D. Thesis]. USA/Florida: University Central Florida Orlando.
 56. Kuh GD. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement? *Journal of College Student Development*; 50: 683-706.
 38. Reeve J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*; 105: 579-595.
 39. Alessandro M, Laura R, Ugo R. (2017). The complex relationship between academic engagement and research output: Evidence from Italy. *Journal of Science and Public Policy*; 44 (2): 235- 245.
 40. Leanna MC, Rory RB. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*; 57: 157-162.
 41. Kline RB. (2011). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
 42. 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.
 43. Crossbourne TA. (2018). Do faculty in-class incivility behaviors predict type of out-of-class interactions between faculty and students? [PhD Thesis]. USA: Western Kentucky University.
 44. Vallerand S, Pelletier D, Blais F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*; 52 (4): 25- 45.
 45. Fatima S, Sharif H, Zimet G. (2018). Personal and social resources interplay synergistically to enhance academic motivation. *International Journal of Educational Psychology*; 7(2): 196-226 .
 46. Weissani M, Lavasani M, Aega c. (2012). The role of progress goals, educational motivation and learning strategies on anxiety. *Journal of Psychology*; 62 (16): 142-160. (In Persian).
 47. Bordbar M, yousefi F. (2016). The role of mediating the processes of his own system and the academic excitement in the relationship between the environment of support for self-esteem and