

نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و رفتار غیرمولد تحصیلی

زهرا اقدامی*، فریده یوسفی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ساختاری بین ساختار کلاس و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. شرکت‌کنندگان شامل ۳۶۵ نفر (۲۱۴ زن و ۱۵۱ مرد) از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه ساختار کلاس، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی را تکمیل کردند. پایایی ابزارها با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روایی آنها با به‌کارگیری روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که ابزارهای پژوهش از پایایی و روایی مطلوبی برخوردارند. یافته‌های حاصل از تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند که ساختار کلاس اثر مستقیم معنی‌دار بر رفتار غیرمولد تحصیلی دارد. علاوه بر این، خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و رفتار غیرمولد تحصیلی نقش واسطه‌گری داشت. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به‌منظور کاهش احتمال رفتار غیرمولد تحصیلی یادگیرندگان، باید به ساختار کلاس و خودکارآمدی تحصیلی آنها توجه شود.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، رفتار غیرمولد تحصیلی، ساختار کلاس

* دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Zahra_eghdami@yahoo.com

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول) yousefi@shirazu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۹/۱۳

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۸/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۲/۸

مقدمه

هدف نهادها و موسسه‌های دانشگاهی آن است که بر رشد و توسعه جامعه تأثیر بگذارند. در این راستا اهداف آموزش عالی در دو طبقه کلی دسته‌بندی می‌شوند: (الف) انتقال دانش و مهارت‌های حرفه‌ای به نسل جدید؛ به عبارت دیگر، کمک به یادگیرندگان جهت به دست آوردن بهترین نتایج تحصیلی (یعنی نمرات عالی)؛ و (ب) تقویت ارزش‌ها، اصول و اخلاق یادگیرندگان. با توجه به هدف دوم، دانشگاه‌ها ملزم هستند شرایطی را فراهم کنند تا یادگیرندگان به شفافیت، مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری اخلاقی متعهد باشند. به عبارت دیگر در دانشگاه باید چهارچوبی فراهم گردد تا اخلاق تحصیلی دانشجویان شکل گرفته شود، به طوری که آن‌ها پس از فارغ‌التحصیلی، شهروندان صادقی باشند (Dilchert, 2018). منظور از اخلاق در محیط تحصیلی این است که تا چه اندازه یادگیرندگان، اعمال و اقدامات خود را بر اساس ارزش‌هایی چون صداقت، تکیه بر تلاش شخصی، عدم سوء استفاده از دیگران و رعایت شأن و احترام به دیگران انجام دهند (Golparvar, 2010). اخلاق تحصیلی به اشکال مختلف بر رفتارها و نگرش‌های افراد تأثیر می‌گذارد، از مواردی که تحت‌تأثیر اخلاق تحصیلی قرار می‌گیرد، می‌توان به رفتارهای انحرافی^۱ اشاره کرد (Golparvar, 2010). در دهه‌های اخیر رفتارهای انحرافی در میان دانشجویان مؤسسه‌های آموزش عالی شایع شده است که به این رفتارهای انحرافی، رفتارهای غیرمولد^۲ می‌گویند (Hendy & Montargot, 2019). رفتار غیرمولد رفتاری عامدانه است که هنجارهای یک نظام را درهم می‌شکند و سلامت نظام، اعضای آن و یا هر دو را تهدید می‌کند (Robinson & Bennett, 1995).

بنابراین باید به یادگیرندگان کمک شود تا افرادی اخلاق‌مدار باشند. تقویت این ارزش‌ها در سطوح آموزش عالی ضروری است تا رفتارهای غیرمولد در یادگیرندگان متوقف شود که در صورت محقق شدن این هدف، قطعاً در خارج از محیط دانشگاه نیز افراد روشی صادقانه در پیش خواهند گرفت. این اقدامات در زندگی شغلی بعدی نیز می‌تواند به کاهش رفتارهای منفی مانند غیبت، فساد، رشوه و سایر رفتارهای غیرمولد شغلی منجر شود و ارزش‌های مثبت مانند فراگیری، انصاف، برابری و اخلاق اقتصادی اجتماعی را ترغیب کند (Dilchert, 2018).

شکل‌گیری مفهوم رفتار غیرمولد از بافت شغلی نشأت گرفته است، محیطی که در آن انتخاب نیروی کار نه تنها بر مبنای عملکرد تکلیف‌محور بلکه بر اساس کارکرد بافتی مانند رفتارهای شهروندی و رفتار غیرمولد شغلی، پایه‌ریزی شده است (Rotundo & Sackett, 2002).

واژه و مفهوم غیرمولد اخیراً در مطالعات رفتاری و به‌طور کلی در پژوهش‌های روان‌شناسی مورد بحث و استفاده قرار گرفته است (Mao, Chang, Johnson, & Sun, 2019). از اصطلاح رفتارهای

^۱. deviant behaviors

^۲. counterproductive behavior

غیرمولد شغلی در مطالعات روان‌شناسی سازمانی استفاده می‌شود (Grandey & Melloy, 2017; Lee, Berry, & Gonzalez-Mule, 2019; Schulte-Braucks, Baethge, Dormann, Mainz, & Vahle-Hinz, 2019; Warren, Jane, Carlton, Kim, & Fiebert, 2019; Yuan, Barnes, & Li, 2018)، اما روان‌شناسان تربیتی بیشتر بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی^۱ تمرکز دارند (Cuadrado, 2021). (Salgado, & Moscoso, 2021).

رفتار غیرمولد تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای که درکی گسترده از وضعیت تحصیلی افراد در اختیار می‌گذارد، بسیار حائز اهمیت است (Schwager et al., 2014). هر گونه رفتار عمدی انجام‌شده توسط یادگیرنده که برخلاف منافع قانونی مؤسسه دانشگاهی، اعضای آن (به‌عنوان مثال، اعضای هیئت‌علمی، مدیریت دانشگاهی، سایر دانشجویان) و اهداف سازمانی باشد، را می‌توان به‌عنوان رفتار غیرمولد تحصیلی تعریف کرد (Cuadrado et al., 2021). Crede and Niehorster (2009) از پژوهش‌گران صاحب‌نام در زمینه رفتار غیرمولد تحصیلی با تکیه بر مدل شغلی Robinson and Bennett (1995)، طبقه‌بندی معناداری از این مفهوم در زمینه تحصیلی ارائه کردند: رفتارهایی که به دیگران آسیب می‌زند (رفتار غیرمولد تحصیلی دگرمحور^۲) و رفتارهایی که خود یادگیرنده را آزار می‌دهد (رفتار غیرمولد تحصیلی خودمحور^۳). پس از آن Rimkus (2012) فارغ از بافت شغلی، رفتار غیرمولد را در قالب مقیاسی اختصاصی در بافت تحصیلی بررسی کرد و رفتار غیرمولد خودمحور و دگرمحور را پیرامون سه طبقه کلی رفتار، یعنی درستکاری، کج‌رفتاری و کوشش برای پیشرفت تبیین کرد. پیش از Rimkus (2012) از مقیاس‌های رفتار غیرمولد شغلی برای ارزیابی رفتار غیرمولد تحصیلی استفاده می‌شد، اما وی ۱۰ بُعد را برای ارزیابی رفتار غیرمولد تحصیلی مطرح کرد: تقلب^۴، مصرف مواد، دروغ، سرقت علمی^۵، رفتار تبعیض‌آمیز^۶، غیبت، حضور غیرفعال^۷، اهمال‌کاری^۸، رخوت^۹ (سستی) و فشار بر همسالان^{۱۰}.

رفتار غیرمولد تحصیلی نقطه مقابل رفتارهای شهروندی در دانشگاه^{۱۱} است. در حالی که رفتار شهروندی اعمالی چون کمک به هم‌کلاسی برای فهم دروس، پذیرش شرایط نامساعد تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های داوطلبانه تحصیلی را شامل می‌شود و از طریق افزایش احتمال دریافت کمک و بازخورد مثبت موجب موفقیت تحصیلی می‌شود و مشارکت با هم‌کلاسی‌ها و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه را افزایش می‌دهد (Schwager et al., 2014)، گروهی از پژوهشگران، رفتار غیرمولد

1. counterproductive academic behavior

2. other-focused

3. self-focused

4. cheating

5. plagiarism

6. discriminatory behavior

7. presenteeism

8. procrastination

9. laziness

10. peer pressure

11. university citizenship

تحصیلی را به‌عنوان نوعی فریب معرفی می‌کنند (Gerlach, Teodorescu, & Hertwig, 2019). به علاوه، این رفتارها هدف اصلی دوم موسسه‌های آموزش عالی، یعنی ارتقای سطح استانداردهای اخلاق دانشجویان و ایجاد یک دانشگاه خوب، را تهدید می‌کنند (Moshagen, Zettler, & Hilbig, 2020).

یکی از دلایلی که یادگیرندگان رفتارهای غیرمولد تحصیلی را انجام می‌دهند این است که اهداف تحصیلی که باید با تلاش فراوان محقق شوند، اغلب با تلاش‌های کوچک قابل دستیابی می‌شوند و فرد بدون تلاش کافی، می‌تواند نمرات خوب، رتبه برتر در دانشگاه، بورس تحصیلی، موفقیت‌های بیشتر و البته شادکامی را کسب کند (Cuadrado et al., 2021). این نوع رفتارها اغلب فقط برای مدت کوتاهی اعمال می‌شوند زیرا به دیگران آسیب می‌رسانند. پیامدهای آن نیز به آرامی ضعیف شده یا از بین می‌رود و تأثیر منفی بر یادگیرندگان و مدیریت دانشگاهی دارد (Cuadrado et al., 2021).

رفتارهای غیرمولد تحصیلی یک مشکل عمده در موسسه‌های آموزشی سراسر دنیا است (Pimentel, Arndorfer, & Malloy, 2015) و مستقیماً مانع موفقیت تحصیلی می‌شوند. به همین دلیل، انجام مطالعه در جهت شناسایی پیشایندهای چنین متغیر جامعی، مسیر پیش‌بینی و کنترل بسیاری از آسیب‌های تحصیلی در یادگیرندگان و موسسه‌های آموزشی را هموار می‌سازد. طبق نظریه لوبین در سال ۱۹۳۶، برای درک رفتار انسان باید به کل موقعیتی که رفتار در آن اتفاق می‌افتد توجه کرد و رفتار^۱ انسان تابعی از تعامل شخص^۲ و محیط^۳ است. نظریه وی اشاره می‌کند که محیط و خصوصیات فرد و تعامل آن‌ها با هم رفتار انسان را تعیین می‌کنند (Croissant, 2014). بنابراین بر اساس این دیدگاه نظری، محیط آموزشی مناسب برای امر آموزش و یادگیری ضروری است (Roy & Ray, 2019). محیط آموزشی را می‌توان تحت‌عنوان یک نظام اجتماعی تعریف کرد که شامل یادگیرنده (و عوامل مؤثر بر یادگیرنده)، کسانی که یادگیرنده با آن‌ها تعامل دارد و قوانین و هنجارهای حاکم بر محیط و تعاملات میان افراد می‌گردد (Roy & Ray, 2019). از جمله عوامل کلاسی بسیار مهمی که بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی اثر می‌گذارد و در پژوهش‌ها ارتباط این دو سازه مورد توجه قرار نگرفته است، ساختار کلاس^۴ است. در این راستا یافته‌های پژوهش Hassannia and Fouladchang (2015) نشان داد که ادراک یادگیرندگان از محیط کلاس با پیامدهای یادگیری ایشان ارتباط دارد.

¹. behavior

². person

³. environment

⁴. class structure

ساختار کلاس به سه بعد اشاره دارد: تکلیف^۱، که بیانگر سطح جذابیت مطالب و نحوه ارائه آن‌ها توسط مدرس است. ارزشیابی^۲، که به روش‌های ارزشیابی از عملکرد یادگیرندگان دلالت دارد و مرجعیت^۳ که به جهت‌گیری مدرسان در مورد میزان اختیار و کنترلی که یادگیرندگان در فعالیت‌های کلاسی دارند اشاره می‌کند. به عبارت دیگر، بعد مرجعیت به میزان اختیار فراگیران در فرایند تصمیم‌گیری، چگونگی انتخاب محتوای تکالیف و اینکه با چه کسی و چه موقع تکالیفشان را انجام دهند، تاکید دارد (Ames, 1992).

ساختار کلاس بر انواع رفتارهای غیرمولد تحصیلی تاثیرگذار است. بر اساس پژوهش Teodorescu and Andrei (2009)، تأثیر همسالان و فضای دانشکده، کیفیت آموزش و روابط ناسالم مدرسان با دانشجویان می‌تواند در قصد دانشجویان به تقلب مؤثر باشد. همچنین یافته‌های Thomas (2017) نشان داد که محیط یادگیری با بی‌صدافتی تحصیلی ارتباط دارد.

یافته‌های Serrano Corkin, Lindt, and Williams (2021) نیز نشان داد ارائه مطالب درسی به صورت جالب، حمایت تحصیلی و عاطفی مدرس و ترویج احترام متقابل در کلاس، با کاهش رفتار غیرمولدی چون اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط است. دیگر یافته‌ها هم نشان دادند مدیریت کلاسی و ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری مدرسین با اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط است (Khajedadm, Nastiezaie, & Pourgaz, 2016; Nordby, Klingsieck, & Svartdal, 2017; Yazici & Bulut, 2015). Vermeulen (2019) به بررسی میزان تاثیر چهار عامل مختلف محیط آموزشی یعنی عوامل اجتماعی، ویژگی‌های تکلیف، کیفیت تدریس و عوامل دیجیتال بر اهمال‌کاری تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد عوامل مربوط به کیفیت تدریس نسبت به دیگر عوامل تاثیر بیشتری بر میزان اهمال‌کاری یادگیرندگان دارد. در این پژوهش مشخص شد زمانی که مطالب ارائه شده توسط مدرس نامشخص و سازمان‌دهی نشده باشد، یادگیرندگان بیشتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند.

اما در این میان انتظار می‌رود که ساختار کلاس نه تنها به طور مستقیم، بلکه به واسطه عوامل انگیزشی نیز قادر به پیش‌بینی رفتار غیرمولد تحصیلی باشد. Chowning and Campbell (2009) بر این باورند دانشجویانی که سطوح بالایی از سوءرفتارهای تحصیلی را نشان می‌دهند، به احتمال زیاد ویژگی‌های فردی دارند که زمینه‌ساز چنین رفتارهایی است. یکی از این ویژگی‌ها و عوامل انگیزشی، خودکارآمدی^۴ است.

Bandura (1997) خودکارآمدی را به معنای ادراک و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های خویش تعریف کرد. افراد با خودکارآمدی بالاتر، تکالیف دشوار را به عنوان چالش‌های معنادار درک می‌کنند در حالی که دیگران ممکن است تکالیف مشابه را دلسردکننده بدانند (Bandura, 1997).

¹. task

². evaluation

³. authority

⁴. self-efficacy

خودکارآمدی به باور فرد به توانایی برای موفقیت در زمینه‌های خاص (مثلاً، تحصیلی، ورزشی) اشاره دارد (Bandura, 1997). Bandura (2018) بیان کرد که خودکارآمدی مجموعه‌ای متمایز از باورهایی است که با حوزه‌های خاص عملکرد، از جمله عملکرد تحصیلی مرتبط است. خودکارآمدی تحصیلی^۱ مجموعه‌ای از باورهای فردی در مورد شایستگی تحصیلی، پشتکار و انگیزه است که نشان‌دهنده اعتماد فرد به توانایی خود برای انجام تکالیف تحصیلی است (Pajares & Schunk, 2001). به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد (Bedel, 2016; Yulikhah, Bukhori, & Murtadho, 2019). سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود در نتیجه دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار برده و در نهایت، کارکرد بهتری خواهند داشت (Bandura, 1997). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا دارای ویژگی‌هایی چون سازگاری با شرایط دشوار، غلبه بر مشکلات و اعتماد به توانایی خود هستند. بنابراین بندورا (Bandura, 2018) به این نتیجه رسید که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند درگیری تحصیلی و مشارکت تحصیلی را پیش‌بینی کند.

اما اغلب به دلیل عدم اعتماد به توانایی یا داشتن باورهای ضعیف خودکارآمدی تحصیلی در مواجهه با تکالیف مختلف تحصیلی، رفتارهای غیرمولد تحصیلی رخ می‌دهند. بر اساس نظر Bandura (1997) افرادی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند به توانایی خود برای مواجهه با تکالیف و تکمیل آن‌ها و رسیدن به نتایج مطلوب اعتماد دارند اما افراد با خودکارآمدی تحصیلی پایین، بر این باور هستند که توانایی لازم برای رسیدن به نتایج مطلوب در تکالیف و امتحانات را ندارند. در این زمینه Tas and Tekkaya (2010) و Nora and Zhang (2010) دریافتند که هر چه یادگیرندگان خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری داشته باشند بیشتر به رفتار تقلب دست می‌زنند. همچنین در پژوهش‌های پیشین نشان داده شد که هرچه فرد در مواجهه با تکالیف تحصیلی به توانایی خود اطمینان داشته باشد، کمتر به سمت رفتارهایی چون بی‌صدافتی تحصیلی گرایش پیدا می‌کند (Lorenz, Slof, Vermue, & Canrinus, 2012; Suphi & Yaratan, 2012; Watt & Richardson, 2012). در این راستا، یافته‌های David (2015) نیز نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی بالا و بی‌صدافتی تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد. در پژوهش‌های Bukhori and Darmu'in (2019) و Johnson (2018)، نیز بین خودکارآمدی تحصیلی و سرقت علمی رابطه معکوس یافت شد. به علاوه یافته‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی به صورت منفی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد (Ge, Li, & Li, 2018; Li, Gao, & Xu, 2020; Przepiorka, 2018).

^۱. academic self-efficacy

Blachnio, & Siu, 2019; Ziegler & Opdenakker, 2018). تعدادی از مطالعات نیز نشان داده‌اند خودکارآمدی تحصیلی، اثرات دیگر متغیرها از جمله خودکنترلی را بر اهمال‌کاری واسطه‌گری می‌کند (Zhang et al., 2018). مطالعه دیگری نیز نشان داد مداخلات خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد (Krispenz, Gort, Schultke, & Dickhauser, 2019).

خودکارآمدی تحصیلی تحت تأثیر زمینه‌ها و شرایط اجتماعی و فرهنگی است که فرد در آن واقع شده و آن را ادراک می‌کند (Wernersbach, Crowley, Bates, & Rosenthal, 2014). در این زمینه نتایج پژوهش Ramil and Basierto (2021) نشان داد جهت‌گیری هدف، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل معلم و دانش‌آموز و کیفیت روش‌های تدریس رابطه معنی‌داری با خودکارآمدی تحصیلی دارند. نتایج پژوهش Wang, Soon Lee, and Hoque (2020) نیز نشان داد که جو کلاس به طور معنی‌دار و مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی یادگیرندگان تأثیر می‌گذارد و به واسطه این متغیر بر انگیزش تحصیلی فراگیران اثر دارد. Hang (2021) نیز بر اساس یافته‌های پژوهش خود به این نتیجه رسید که جو کلاسی مطلوب می‌تواند به طور مثبت انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد و این جو کلاسی برنامه‌ریزی‌شده و منصفانه به طور مؤثری خودکارآمدی تحصیلی یادگیرندگان را افزایش می‌دهد. یافته‌های حاصل از پژوهش Hajitabarfirozjaee (2019) نیز تأثیر ساختار کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی را تایید نمود. همچنین یافته‌های پژوهش Niknam and Jowkar (2015) نشان داد که ابعاد ساختار کلاس، می‌توانند ابعاد خودکارآمدی را پیش‌بینی کنند، به این صورت که بعد تکلیف پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی تحصیلی، بعد سخت‌گیری در ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده منفی خودکارآمدی‌های تحصیلی و هیجانی و بعد مرجعیت پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی اجتماعی بودند.

همان‌طور که مطرح شد رفتارهای غیرمولد تحصیلی یکی از مسایل و مشکلات مهم نظام آموزشی است که با پیامدهای نامطلوب فردی و اجتماعی بسیاری همراه است، تا جایی که بی‌توجهی به آن در نهایت به هدر رفتن سرمایه‌های اجتماعی یک جامعه منجر خواهد شد. همچنین دانشجویان یکی از گروه‌های بسیار مهم در جامعه هستند و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی برای آنان از اهمیت زیادی برخوردار است، زیرا به وجود آمدن هرگونه اختلال در زندگی آنها، مانع رشد و شکوفایی استعداد این گروه می‌گردد که تبعات آن به یقین به جامعه نیز خواهد رسید. بنابراین پژوهش در مورد شناسایی عوامل مهمی که رفتارهای غیرمولد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و شناخت شرایطی که بتواند عملکرد دانشجویان را در محیط دانشگاه و خارج از دانشگاه بهبود ببخشد هم از لحاظ نظری و هم از جنبه کاربردی، حائز اهمیت است، زیرا نه تنها به دانش‌نو در زمینه رفتار انسانی منجر می‌شود، بلکه آن نوع محیط آموزشی را تدارک می‌بیند که در آن، زمینه رشد دانشجویان فراهم و تسهیل

می‌گردد. آگاهی برنامه‌ریزان آموزشی از عوامل مؤثر بر رفتار غیرمولد تحصیلی می‌تواند آن‌ها را در اجرای برنامه‌ریزی‌های آموزشی مؤثر راهنمایی کند. به‌علاوه با توجه به این که یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت، پرورش یادگیرندگانی اخلاق‌مدار است، بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده رفتارهای غیرمولد تحصیلی به‌منظور پیشگیری از آن ضرورت می‌یابد. در پاسخ به این ضرورت و با توجه به این که در پژوهش‌های پیشین به نقش عوامل فردی و محیطی مهمی چون خودکارآمدی تحصیلی و ساختار کلاس در ارتباط با رفتارهای غیرمولد تحصیلی توجه چندانی نشده است، این پژوهش به دنبال پرکردن این خلاء مهم پژوهشی بود.

بنابراین با توجه به مبانی نظری پژوهش حاضر یعنی نظریه شناختی-اجتماعی بندورا که طبق آن رفتار تحت تاثیر عوامل فردی و محیطی و همچنین تعامل دوجانبه بین شخص و محیط است (Bandura, 1997)، مسئله اساسی در پژوهش حاضر این بود که متغیرهای فردی و محیطی مؤثر در پیش‌بینی رفتارهای غیرمولد تحصیلی شناسایی شوند. بدین منظور سازه خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان عامل فردی و ساختار کلاس به‌عنوان عامل محیطی مؤثر بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی انتخاب و بررسی شدند. به‌عبارت دیگر هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین ساختار کلاس و رفتارهای غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود. در راستای این هدف، فرضیه پژوهش به این صورت تدوین شد: خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ساختار کلاس و رفتار غیرمولد تحصیلی دارد. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر از روابط بین متغیرها در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش با در نظر گرفتن ملاک Kline (2016) مبنی بر انتخاب حجم نمونه به تعداد حداقل ۱۰ تا ۲۰ برابر پارامترهای مدل پژوهش، ۳۶۵ نفر (۲۱۴ زن و ۱۵۱ مرد) از دانشجویان بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین گونه که از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز، چهار دانشکده و از هر دانشکده سه بخش و از هر بخش سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت تمام دانشجویان حاضر در کلاس‌ها به‌عنوان شرکت‌کنندگان این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به نمونه شامل تحصیل در دوره کارشناسی و رضایت داوطلبانه برای شرکت در پژوهش بود. علاوه بر این اعلام عدم رضایت جهت ادامه همکاری به‌عنوان ملاک خروج از پژوهش در نظر گرفته شد. میانگین و انحراف معیار سن به ترتیب در مردان برابر با ۲۰/۶۹ و ۱/۶۲ سال، در زنان برابر با ۲۰/۸۳ و ۱/۷۷ سال، و در کل گروه نمونه برابر با ۲۰/۷۸ و ۱/۷۱ سال بود. در جدول ۱ فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان بر حسب دانشکده و جنسیت آن‌ها آورده شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان بر حسب جنسیت و دانشکده

دانشکده	زن		مرد		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
علوم تربیتی و روان‌شناسی	۷۹	۳۶/۹۲	۲۲	۱۴/۵۷	۱۰۱
حقوق و علوم سیاسی	۴۹	۲۲/۹۰	۴۴	۲۹/۱۴	۹۳
اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی	۴۶	۲۱/۴۹	۲۶	۱۷/۲۲	۷۲
مهندسی برق و کامپیوتر	۴۰	۱۸/۶۹	۵۹	۳۹/۰۷	۹۹
کل	۲۱۴	۱۰۰	۱۵۱	۱۰۰	۳۶۵

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری داده‌ها از این ابزارها استفاده گردید:

پرسش‌نامه ساختار کلاس: پرسش‌نامه ساختار کلاس^۱ شامل ۱۷ گویه و چهار بعد جذابیت تکلیف (۵ گویه)، سخت‌گیری در ارزشیابی (۴ گویه)، تأکید بر ارزشیابی (۳ گویه) و مرجعیت (۵ گویه) است. ۱۲ گویه از این پرسش‌نامه بیانگر سه بعد اول (جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید در ارزشیابی) و برگردان پرسشنامه‌ی ایوت و چرچ (Elliot & Church, 2001, as cited in Jowkar, 2003) است و گویه‌های مربوط به بعد آخر یعنی مرجعیت توسط Jowkar (2003) و با استناد به پژوهش Ames (1992) تدوین شدند. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. به‌منظور تعیین روایی، Jowkar (2003) در پژوهش خود از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرد. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری^۲ برابر با ۰/۸۲ و مقدار خی‌دو آزمون بارتلت برابر با ۴۳۴۶/۲۲ ($p < ۰/۰۰۱$) بود. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه نیز Jowkar (2003) از روش آلفای کرونباخ استفاده نمود که ضرایب به‌ترتیب برای ابعاد جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید در ارزشیابی و مرجعیت برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۹، ۰/۷۶ و ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل ($\chi^2/df = ۱/۹۲$ ، $RMSEA = ۰/۰۵$ ، $PCLOSE = ۰/۵۴$ ، $NFI = ۰/۹۳$ ، $CFI = ۰/۹۶$ ، $IFI = ۰/۹۶$) نشانگر آن بود که مدل تحلیل عاملی پرسش‌نامه با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. همچنین برای تعیین پایایی این پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب برای ابعاد جذابیت تکلیف ۰/۸۲، سخت‌گیری در ارزشیابی ۰/۷۳، تأکید در ارزشیابی ۰/۵۹ و مرجعیت ۰/۶۶ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۳ توسط Greene, Miller, Crowson, Duke, and Akey (2004) ابداع شده و بیانگر سازگاری موفقیت‌آمیز فرد با یک موقعیت دشوار تحصیلی است. این مقیاس ۷ گویه دارد و بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. در بررسی روایی این مقیاس، Shams and Tabebordbar (2010) با استفاده از روش تحلیل عاملی، بار عاملی گویه‌ها را از ۰/۴۲ تا ۰/۷۶ گزارش کردند و ضریب پایایی نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر جهت تعیین روایی از روش تحلیل گویه استفاده شد. ضریب همبستگی گویه‌ها با خودشان از ۰/۳۵ تا ۰/۶۴ و ضریب همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۴۹ تا ۰/۷۲ بود. با توجه به این‌که همبستگی بین گویه‌ها با یکدیگر از همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل کمتر است، این یافته‌ها نشان

^۱. Class Structure Questionnaire

^۲. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

^۳. Academic Self-efficacy Scale

از روایی مطلوب ابزار دارد (Mitchell & Jolley, 2012). ضریب پایایی نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۵ به دست آمد.

مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی: مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی^۱ توسط Rimkus (2012)، با ۵۸ گویه و ۸ بعد برای بررسی رفتار غیرمولد تحصیلی طراحی شده است و طبقه‌های رفتاری مختلف را ارزیابی می‌کند: تقلب/سرقت ادبی (۱۰ گویه: آوردن برگه تقلب سر امتحان و استفاده از آن)، مصرف الکل (۴ گویه: با احساس خماری کلاس را شروع کردن)، مصرف مواد مخدر (۵ گویه: مصرف ماری‌جوانا، تشویق دیگر دانشجویان به مصرف مواد مخدر)، رفتار تبعیض‌آمیز (۴ گویه: مسخره کردن هم‌کلاسی به خاطر قومیت یا مذهب وی)، غیبت (۱۰ گویه: غیبت در کلاس به امید گرفتن جزوه از هم‌کلاسی)، اهمال‌کاری (۹ گویه: به تاخیر انداختن تحویل تکلیف تا دقایق آخر)، رفتار انحرافی (۱۰ گویه: دروغ به استاد در مورد علت غیبت در جلسه امتحان)، رخوت (۶ گویه: نادیده گرفتن تکلیف، عدم صرف انرژی در راستای به‌موقع فارغ‌التحصیل شدن). از شرکت‌کنندگان خواسته شد که فراوانی درگیر شدن در هر رفتار را بر اساس طیف لیکرت به صورت ۵ (هر روز) تا ۰ (هرگز) مشخص کنند. Rimkus (2012) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد این هشت بعد در کل ۵۶/۵۹ درصد واریانس را تبیین می‌کنند. همچنین به‌منظور تعیین پایایی این مقیاس، Rimkus (2012) ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای ابعاد اهمال‌کاری، رفتار انحرافی، مصرف مواد، تقلب/سرقت ادبی، مصرف الکل، رفتار تبعیض‌آمیز، غیبت و رخوت به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۷، ۰/۷۳، ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۷۰ به دست آورد. در پژوهش حاضر شش زیرمقیاس تقلب/سرقت ادبی، غیبت، اهمال‌کاری، رفتار انحرافی، رفتار تبعیض‌آمیز و رخوت مورد بررسی قرار گرفتند. جهت تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل ($\chi^2/df = 1/80$)، $RMSEA = 0/04$ ، $PCLOSE = 0/42$ ، $NFI = 0/94$ ، $CFI = 0/96$ ، $IFI = 0/96$ نشانگر آن بود که مدل تحلیل عاملی مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب برای ابعاد تقلب/سرقت ادبی، غیبت، اهمال‌کاری، رفتار انحرافی، رفتار تبعیض‌آمیز و رخوت به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آمد.

روش اجرا: برای اجرای پژوهش با مراجعه به دانشکده‌ها و کلاس‌های منتخب، از دانشجویان حاضر در کلاس‌ها دعوت به همکاری شد. پژوهشگر بعد از ارائه توضیحات مختصری در مورد هدف پژوهش و نحوه تکمیل پرسش‌نامه‌ها و تاکید بر اهمیت صداقت در پاسخ‌گویی، با رعایت ملاحظات اخلاقی از قبیل دادن حق انتخاب به شرکت‌کنندگان جهت شرکت یا شرکت نکردن در پژوهش و اطمینان دادن به ایشان در خصوص محرمانه نگه داشتن تمام اطلاعات، پرسش‌نامه‌های

^۱. Counterproductive Student Behavior Scale

مورد نظر را با ترتیب تصادفی، در اختیار آن‌ها قرار داد. همچنین به شرکت‌کنندگان گفته شد که نیازی به ذکر نام آن‌ها نیست. بعد از اجرا، پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

روش تجزیه و تحلیل: در این پژوهش به منظور ارائه تصویری روشن از وضعیت متغیرهای مورد مطالعه، شاخص‌های آمار توصیفی (مانند میانگین و انحراف معیار) و برای بررسی روابط ساده بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS (ویرایش ۲۱) استفاده شد. برای آزمون فرضیه و مدل پژوهش نیز از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با به‌کارگیری نرم‌افزار AMOS (ویرایش ۲۱) استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و سپس به آزمون مدل با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری پرداخته شده است. پیش از آزمون مدل، ابتدا مفروضه‌های آماری مرتبط با آن یعنی داده‌های از دست‌رفته^۱، موارد دور افتاده^۲ (پرت) و نرمال بودن^۳ توزیع نمرات متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد که با وجود تاکید به شرکت‌کنندگان پژوهش مبنی بر تکمیل کامل پرسش‌نامه‌ها، تعدادی از پرسش‌نامه‌ها (۷ مورد) دارای گویه‌های بی‌پاسخ بودند که برای آن‌ها از روش جایگزینی با میانگین^۴ استفاده شد. جهت ردیابی داده‌های پرت چندمتغیری نیز از شاخص مهالانوبیس، با نرم‌افزار AMOS استفاده شد. نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود نداشت. بنابراین، از این جهت مشکلی برای اجرای تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود نداشت. نرمال بودن چندمتغیری نیز با استفاده از ضریب ماردیا^۵ مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نظر Bentler (2005)، مقدار ضریب ماردیا اگر از ۵ بزرگتر باشد، توزیع، غیرنرمال است. در پژوهش حاضر میزان ضریب ماردیا برابر با ۴/۱۵ به دست آمد که تأیید نرمال بودن چندمتغیری داده‌ها بود. برای بررسی نرمال بودن تک‌متغیری از شاخص‌های کجی^۶ و کشیدگی^۷ استفاده شد. Kline (2016) بیان می‌کند قدر مطلق مقدار کجی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای پژوهش حاضر کمتر از مقادیر مطرح‌شده توسط Kline

1. missing data

2. outliers

3. normality

4. replacement

5. Mardia's coefficient

6. skewness

7. kurtosis

(2016) بودند و حاکی از آن است که توزیع این متغیرها، تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال ندارد. در جدول ۲ میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها آورده شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
جذابیت تکلیف	۱۶/۲۹	۵/۷۳	۰/۵۳۵	۰/۴۰۴
سخت‌گیری در ارزشیابی	۱۴/۱۱	۴/۲۵	۰/۶۲۰	۰/۲۹۴
تاکید بر ارزشیابی	۸/۲۳	۳/۲۸	۰/۳۸۵	۰/۳۸۹
مرجعیت	۱۲/۳۷	۲/۴۳	۰/۱۴۲	۰/۳۱۲
خودکارآمدی تحصیلی	۳۱/۵۱	۴/۱۲	۰/۴۳۹	۰/۵۹۷
تقلب/سرقت ادبی	۲۵/۴۱	۱۲/۰۸	۰/۳۸۷	۰/۴۳۲
غیبت	۱۹/۲۷	۱۱/۴۹	۰/۲۵۴	۰/۳۳۷
اهمال‌کاری	۲۱/۷۸	۸/۱۵	۰/۳۰۸	۰/۳۹۶
رفتار انحرافی	۱۴/۲۴	۵/۳۸	۰/۲۶۴	۰/۴۰۱
رفتار تبعیض‌آمیز	۴/۳۸	۱/۲۶	۰/۱۸۸	۰/۷۷۰
رخوت	۱۲/۷۴	۳/۱۹	۰/۲۷۲	۰/۳۰۷

در ادامه، نتایج حاصل از بررسی روابط ساده (مرتب‌به صفر) بین متغیرها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، به صورت ماتریس همبستگی در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی (مرتب‌به صفر) متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. جذابیت تکلیف	۱										
۲. سخت‌گیری در ارزشیابی	-۰/۲۵°	۱									
۳. تاکید بر ارزشیابی	-۰/۲۲°	۰/۲۴°	۱								
۴. مرجعیت	۰/۵۱°	-۰/۲۲°	-۰/۲۸°	۱							
۵. خودکارآمدی تحصیلی (نمره کل)	۰/۵۷°	-۰/۲۴°	-۰/۳۱°	۰/۵۳°	۱						
۶. تقلب/سرقت ادبی	-۰/۳۱°	۰/۲۴°	-۰/۲۶°	-۰/۲۳°	-۰/۱۹°	۱					
۷. غیبت	-۰/۲۵°	۰/۴۱°	-۰/۱۹°	۰/۳۹°	-۰/۱۹°	۰/۳۹°	۱				
۸. اهمال‌کاری	-۰/۴۲°	۰/۳۷°	-۰/۳۱°	-۰/۲۱°	-۰/۳۱°	۰/۴۱°	۰/۵۱°	۱			
۹. رفتار انحرافی	-۰/۲۷°	۰/۳۱°	-۰/۲۲°	-۰/۳۱°	-۰/۳۱°	۰/۴۲°	۰/۳۷°	۰/۴۷°	۱		
۱۰. رفتار تبعیض‌آمیز	-۰/۳۴°	۰/۲۹°	-۰/۲۹°	-۰/۳۳°	-۰/۳۳°	۰/۳۷°	۰/۳۱°	۰/۳۴°	۰/۳۱°	۱	
۱۱. رخوت	-۰/۱۹°	۰/۳۸°	-۰/۲۳°	-۰/۲۲°	-۰/۲۲°	۰/۳۳°	۰/۴۲°	۰/۴۸°	۰/۲۵°	۰/۲۳°	۱

* $P < ۰/۰۱$

با توجه به مندرجات جدول ۳، جذابیت تکلیف، مرجعیت و خودکارآمدی تحصیلی با کلیه ابعاد مقیاس رفتارهای غیرمولد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارند، همچنین سخت‌گیری در ارزشیابی

و تاکید بر ارزشیابی دارای رابطه مثبت و معنی‌دار با تمام ابعاد مقیاس رفتارهای غیرمولد تحصیلی هستند. افزون بر آن، جذابیت تکلیف و مرجعیت به‌صورت مثبت و معنی‌دار و سخت‌گیری در ارزشیابی و تاکید بر ارزشیابی به‌صورت منفی و معنی‌دار با خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارند. جهت انجام تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری، ابتدا شاخص‌های برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۴) که نتایج نشان دادند مدل پیشنهادی پژوهش با توجه به ملاک Kline (2016)، از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص	χ^2/df	NFI	CFI	IFI	AGFI	GFI	RMSEA	PCLOSE
مقادیر مدل	۲/۳۷	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۴۲	۰/۹۳	۰/۰۷	۰/۴۱
مقادیر قابل قبول	<۳	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	>۰/۰۵

در ادامه، نتایج حاصل از بررسی روابط ساختاری میان متغیرهای مدل پژوهش به‌صورت ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول ۵ آورده شده است. لازم به ذکر است که برای برآورد و تعیین معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم مدل از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش

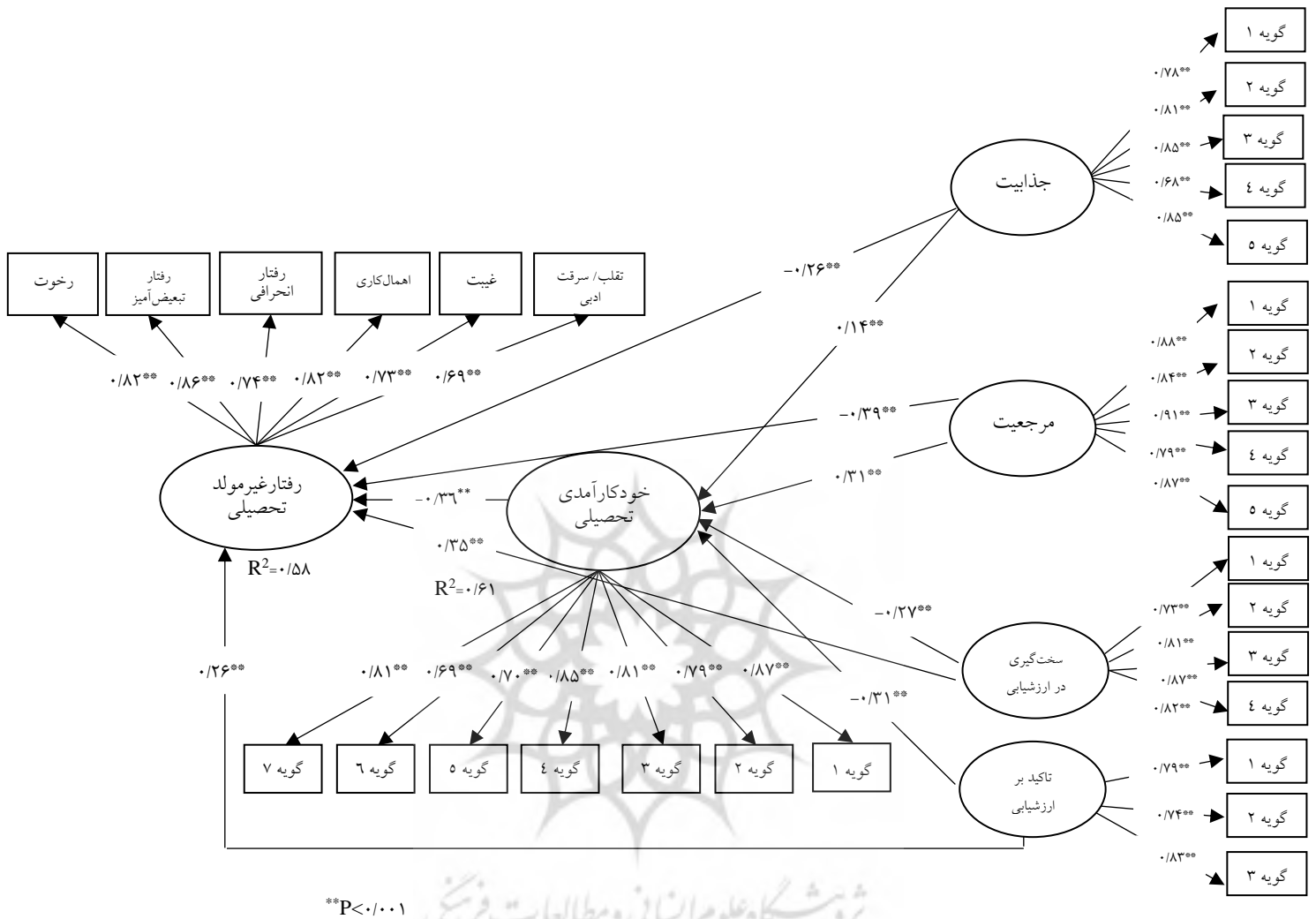
مسیر از:	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	سطح معناداری
جذابیت تکلیف	۰/۱۴	---	۰/۱۴	۰/۰۰۱
سخت‌گیری در ارزشیابی	-۰/۲۷	---	-۰/۲۷	۰/۰۰۱
تاکید بر ارزشیابی	-۰/۳۱	---	-۰/۳۱	۰/۰۰۱
مرجعیت	۰/۳۱	---	۰/۳۱	۰/۰۰۱
جذابیت تکلیف	-۰/۲۶	-۰/۰۴	-۰/۳۰	۰/۰۰۱
سخت‌گیری در ارزشیابی	۰/۳۵	۰/۱۱	۰/۴۶	۰/۰۰۱
تاکید بر ارزشیابی	۰/۲۶	۰/۱۶	۰/۴۶	۰/۰۰۱
مرجعیت	-۰/۳۹	-۰/۰۶	-۰/۴۵	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۶	---	-۰/۳۶	۰/۰۰۱

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۵، اثر مستقیم جذابیت تکلیف ($p < ۰/۰۰۱$)، $\beta = ۰/۱۴$ و مرجعیت ($p < ۰/۰۰۱$)، $\beta = ۰/۳۱$ بر خودکارآمدی تحصیلی به‌صورت مثبت و معنی‌دار، و

اثر مستقیم سخت‌گیری در ارزشیابی ($\beta = -0/27, p < 0/001$)، و تأکید بر ارزشیابی ($\beta = -0/31, p < 0/001$)، بر خودکارآمدی تحصیلی به صورت منفی و معنی‌دار است. همچنین، اثر مستقیم جذابیت تکلیف ($\beta = -0/26, p < 0/001$)، مرجعیت ($\beta = -0/39, p < 0/001$)، و خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = -0/36, p < 0/001$)، بر رفتار غیرمولد تحصیلی به صورت منفی و معنی‌دار و اثر مستقیم سخت‌گیری در ارزشیابی ($\beta = 0/35, p < 0/001$)، و تأکید بر ارزشیابی ($\beta = 0/26, p < 0/001$)، بر رفتار غیرمولد تحصیلی به صورت مثبت و معنی‌دار است. بدین ترتیب، می‌توان گفت ادراک دانشجویان از ساختار کلاس، پیش‌بین معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی و رفتار غیرمولد تحصیلی دانشجویان است.

علاوه بر این، نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که مسیرهای غیرمستقیم جذابیت تکلیف ($\beta = -0/04, p < 0/001$)، و مرجعیت ($\beta = -0/06, p < 0/001$) به رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی به صورت منفی و معنی‌دار است. مسیرهای غیرمستقیم سخت‌گیری در ارزشیابی ($\beta = 0/11, p < 0/001$) و تأکید بر ارزشیابی ($\beta = 0/16, p < 0/001$) به رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی نیز به صورت مثبت و معنی‌دار است. این یافته‌ها نشان‌دهنده معنی‌داری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و رفتار غیرمولد تحصیلی است. بدین ترتیب فرضیه پژوهش تأیید گردید.

مدل نهایی و آزمون‌شده پژوهش در شکل ۲ آورده شده است. با توجه به نتایج تحلیل‌ها می‌توان گفت ساختار کلاس و خودکارآمدی تحصیلی در مجموع توانستند ۵۸ درصد از واریانس رفتار غیرمولد تحصیلی را تبیین کنند.



**P<۰/۰۰۱

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و رفتار غیرمولد تحصیلی بود که با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه شیراز انجام شد. در ادامه ابتدا به بررسی یافته‌های مربوط به مسیرهای مستقیم مدل پژوهش و سپس یافته حاصل از آزمون فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان متغیر برون‌زا و متغیر درون‌زای مدل پژوهش پرداخته شده است.

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ساختار کلاس پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی است، به این صورت که دو مولفه ساختار کلاس (جذابیت تکلیف و مرجعیت) به صورت مثبت و معنی‌دار و دو مولفه دیگر (سخت‌گیری در ارزشیابی و تاکید بر ارزشیابی) به صورت منفی و معنی‌دار، خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌هایی همچون Wang et al. (2020)، Ramil and Basierto (2021)، Hang (2021)، و Niknam Hajitabarfirozjaee (2019)، که تاثیر مثبت ابعاد جذابیت تکلیف و مرجعیت و پژوهش Niknam and Jowkar (2015)، که تاثیر منفی سخت‌گیری در ارزشیابی بر خودکارآمدی تحصیلی را نشان دادند، همسوست.

در تبیین یافته پژوهش می‌توان گفت زمانی که تکالیف از جذابیت مناسب برخوردار باشند، یادگیرندگان نیز از راهبردهای خودنظم‌بخشی استفاده می‌کنند و بر تلاش بیشتر به‌منظور یادگیری و درک مطالب متمرکز می‌شوند و سعی در بهبود عملکرد خود دارند که در نهایت موفقیت‌های به‌دست‌آمده به یک احساس خودکارآمدی تحصیلی بالا منجر می‌گردد. اما زمانی که تکالیف، جذابیت نداشته باشند، تلاش یادگیرندگان در کسب بهترین و بالاترین نمره، آن‌ها را به سوی اضطراب و شکست برده که در نتیجه با کاهش خودکارآمدی تحصیلی روبه‌رو می‌شوند. در مورد تاثیر مرجعیت بر خودکارآمدی تحصیلی نیز زمانی که مدرسان برای یادگیرندگان ارزش قائل باشند و آن‌ها را مورد توجه و حمایت قرار دهند، یادگیرندگان با ارزش‌های موردنظر آن‌ها همانندسازی بیشتری پیدا می‌کنند. همچنین در محیط کلاسی که ساختاری مشارکتی، انعطاف‌پذیر و توأم با پذیرش یادگیرندگان دارد، نقش فعال ایشان در اداره کلاس و انتخاب محتوای آموزشی مورد تایید و احترام قرار می‌گیرد و شرایطی برای تعامل و اظهارنظر در مورد عقاید و افکار و همچنین دسترسی به منابع یادگیری متنوع‌تر و غنی‌تر فراهم می‌گردد، یادگیرندگان احساس عاملیت کرده و با علاقه، انگیزش درونی و درگیری بیشتری فعالیت‌های کلاسی را انجام می‌دهند که این امر منجر به موفقیت تحصیلی و افزایش باور به توانایی‌های تحصیلی یا خودکارآمدی تحصیلی می‌گردد. در تبیین تاثیر منفی تاکید بر ارزشیابی و سخت‌گیری در ارزشیابی بر خودکارآمدی تحصیلی نیز باید گفت زمانی که تاکید ارزشیابی کلاسی بر یادگیری و درک کردن یادگیرندگان باشد و از تلاش آن‌ها حمایت شود احساس خودکارآمدی تحصیلی ارتقا پیدا می‌کند، اما در محیط‌های کلاسی که تلاش فقط برای کسب نمره بالا باشد، یادگیرندگان به موقعیت‌های آموزشی علاقه‌ای نشان نمی‌دهند، در نتیجه جهت بهبود عملکرد خود تلاش خاصی نشان نمی‌دهند و به‌مرور فرد نسبت به توانایی خود برای موفقیت تحصیلی شک و تردید خواهد کرد؛ به‌عبارت دیگر سطح خودکارآمدی تحصیلی فرد دچار افت و کاهش می‌شود.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد که دو بعد ساختار کلاس (جذابیت تکلیف و مرجعیت) به صورت منفی و معنی‌دار و دو بعد آن (تاکید بر ارزشیابی و سخت‌گیری در ارزشیابی) به صورت

مثبت و معنی‌دار می‌توانند رفتارهای غیرمولد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش‌هایی است که تاثیر محیط آموزشی و عوامل آن را بر رفتارهای غیرمولدی چون تقلب (Teodorescu & Andrei, 2009)، اهمال‌کاری تحصیلی (Nordby et al., 2017; Serrano Corkin, 2019; Vermeulen, 2019; et al., 2021)، و بی‌صدافتی تحصیلی (Thomas, 2017) مورد تایید قرار داده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد یادگیرندگانی که ادراک مثبتی از محیط کلاس خود دارند، نگرش‌های مثبتی نیز به یادگیری دارند و سعی می‌کنند با هدف کسب یادگیری بیشتر تلاش کنند و همین امر منجر به تلاش بیشتر برای کسب موفقیت می‌گردد یعنی از روش‌های صحیح برای رسیدن به این هدف استفاده می‌کنند و کمتر به رفتارهای غیرمولد تحصیلی گرایش پیدا می‌کنند چرا که یادگیری برایشان ارزشمند است. اما زمانی که تکالیف از جذابیت کافی برخوردار نباشند و اختیار و کنترل محدودی نیز در محیط کلاس در اختیار یادگیرندگان قرار بگیرد و همچنین در مورد ارزشیابی از عملکرد یادگیرندگان، سخت‌گیری‌های نابجا وجود داشته باشد و تلاش یادگیرندگان تنها در جهت به‌دست‌آوردن نمره بالاتر باشد، دیدگاه یادگیرنده نسبت به کلاس، محیطی خواهد بود که از لحاظ روانی وی را در تنگنا قرار می‌دهد و موجب شکل‌گیری عواطف منفی شده، در نتیجه به روش‌های مختلف سعی در اجتناب از این محیط دارد. در چنین شرایطی فرد، یادگیری را ارزشمند و جدی قلمداد نمی‌کند و تنها در جهت کسب نمره تلاش می‌کند و بنابراین برای رسیدن به این هدف، حاضر است از راه‌های غیراصولی وارد شود و در نتیجه از رفتارهای غیرمولد تحصیلی استفاده می‌کند.

دیگر یافته پژوهش مربوط به آزمون فرضیه پژوهش است که نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و رفتار غیرمولد تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. لازم به ذکر است که تاکنون پژوهشی که به بررسی هم‌زمان عوامل فردی و محیطی موثر بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی بپردازد انجام نشده است و این یافته از یافته‌های جدید پژوهش حاضر است.

در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود زمانی که تکالیف تحصیلی از جذابیت کافی برخوردار باشند؛ یادگیرندگان در محیط کلاس اختیار عمل متناسب با شرایط آموزشی و نیز فرصت پذیرش مسئولیت، استقلال و انتخاب داشته باشند و در ارزیابی‌ها نیز از ملاک‌ها و هنجارهای مناسب استفاده شود، فرد برای یادگیری بیشتر تلاش کرده و به دلیل موفقیت‌های تحصیلی کسب‌شده، باور درونی فرد نسبت به توانایی خود برای انجام و تکمیل آن افزایش می‌یابد یعنی خودکارآمدی تحصیلی وی ارتقا پیدا می‌کند. زمانی که فرد از نظر خودکارآمدی تحصیلی در وضعیت مطلوبی قرار بگیرد بر توانمندی‌های خود متمرکز می‌شود. بدین صورت که فرد با پذیرش ضعف‌ها و قوت‌های خود، تمرکز و توجه بیشتری را به توانایی‌ها خواهد داشت و تمرکز بر این توانایی‌ها و اعتماد به آن موجب استفاده بیشتر و بهتر از این قوت‌ها و در نتیجه رشد باور خودکارآمدی می‌شود. در این حالت که

خودکارآمدی تحصیلی ارتقا یافته است، یادگیرنده راه‌های مفید رسیدن به اهداف تحصیلی را شناسایی و به احتمال کمتری از راه‌های غیراخلاقی استفاده می‌کند. به عبارت دیگر، انگیزه بالای فرد برای موفقیت به وی کمک می‌نماید که کمتر نیازمند رفتار غیرمولد تحصیلی باشد.

در واقع هرچه کلاس درس دارای ساختاری مشارکتی، تکالیف متنوع‌تر و چالش‌برانگیزتر و ارزشیابی تسلطی‌تر باشد، یادگیرندگان ارزیابی مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود و تحصیل پیدا می‌کنند. ادراک مثبت و بالا از توانایی‌ها سبب می‌شود که یادگیرندگان در انجام تکالیف تلاش و پایداری بیشتری انجام دهند (Bandura, 1997)، به عبارت دیگر، طبق نظریه Bandura (1997) افراد با خودکارآمدی بالا به جای اجتناب از کار به‌عنوان رفتارهای غیرمولد تحصیلی، در انجام کار درگیر می‌شوند، سخت تلاش می‌کنند و در برخورد با موانع و مشکلات، به تلاش خود ادامه می‌دهند. این افراد نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود اطمینان ندارند، پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و به رفتارهای غیرمولد تحصیلی گرایش ندارند. اما افرادی که از نظر خودکارآمدی در سطح پایینی هستند از رویاروشدن با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و موانع اجتناب می‌کنند و در این شرایط به رفتارهای غیرمولد تحصیلی دست می‌زنند، چون این رفتارها را به‌عنوان راه‌حل عبور از موانع می‌دانند. در واقع این افراد انگیزه‌ای برای درس خواندن ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غایب شدن، دیر آمدن به کلاس و ترک زودهنگام کلاس، بزهکاری و ترک تحصیل را نشان می‌دهند (Dary, Pickeral, Shumer, & Williams, 2016).

به عبارت دیگر، ادراک مثبت از ساختار کلاس چه از نظر جذابیت تکلیف، چه از نظر میزان اختیار و کنترلی که به فرد داده می‌شود و چه از لحاظ نوع ارزشیابی و تاکید بر آن، منجر به افزایش انگیزه و تلاش فرد برای موفقیت می‌شود. این موفقیت‌ها، منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌گردند، یعنی باعث می‌شوند فرد در صورت برخورد با چالش‌های سخت، انگیزه کافی برای غلبه بر آنها و در شرایط شکست، پشتکار کافی برای برخورد مجدد و غلبه بر مانع را داشته باشد و تمام نیروی خود را برای موفقیت به کار گیرد. این عوامل موجب می‌شوند فرد به احتمال کمتری اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی نماید؛ چرا که فرد زمانی اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی می‌کند که راه غلبه بر موانع را نداند و خود را در غلبه بر این موانع، ناکارآمد و ضعیف پندارد.

طبق یافته‌های این پژوهش، مؤلفه‌های ساختار کلاس در کاهش و یا افزایش خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی اثرگذار هستند. بر این اساس و در راستای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی پیشنهاد می‌شود تکالیف آموزشی، چالش‌برانگیز بوده و از جذابیت لازم برخوردار باشند و یادگیرندگان نیز در انجام فعالیت‌های کلاسی حق انتخاب داشته باشند. همچنین با توجه به نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، برنامه‌ریزی و اجرای آموزش با هدف افزایش خودکارآمدی تحصیلی ضروری است. در زمینه کاهش احتمال

وقوع رفتارهای غیرمولد تحصیلی، با توجه به تاثیر ابعاد ساختار کلاس و خودکارآمدی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود به ارتقای کیفیت ساختار کلاس توجه بیشتری نشان داده شود و همچنین با ایجاد موقعیت‌هایی برای تجارب موفقیت‌آمیز، زمینه برای تقویت خودکارآمدی تحصیلی فراهم گردد، تا از این طریق میزان رفتارهای غیرمولد تحصیلی کاهش یابد.

پژوهش حاضر با وجود پر کردن برخی کمبودهای اساسی مطالعات گذشته، به‌ویژه در ارتباط با رفتارهای غیرمولد تحصیلی دانشجویان، و بررسی پیشایندهای فردی و محیطی که در پژوهش‌های داخلی و حتی خارجی کمتر به آن پرداخته شده است، محدودیت‌هایی نیز دارد. اول اینکه شرکت‌کنندگان این پژوهش، دانشجویان دوره کارشناسی هستند، بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌های تحصیلی باید احتیاط کرد. دوم اینکه پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و در استنباط علی از یافته‌های به‌دست‌آمده باید جانب احتیاط رعایت شود.

منابع

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 130–136.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education Teachers. *Journal of Education and Training Studies, 4*(1), 142-149.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS-6 Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bukhori, B., & Darmu'in, D. (2019). Plagiarism, self-efficacy and academic procrastination on university students. *PSYMPATHIC: Jurnal Ilmiah Psikologi, 6*(2), 201-212.
- 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.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2009). Individual difference influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences, 47*, 769-776.
- Croissant, A. H. (2014). *Classroom environment influence on student self-efficacy in mathematics* (Doctoral dissertation). Texas A & M University-Commerce).
- Cuadrado, D., Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2021). Personality, intelligence, and counterproductive academic behaviors: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 120*(2), 504–537.

- Dary, T. Pickeral, T. Shumer, R., & Williams, A. (2016). *Weaving student engagement into the core practices of schools: A National Dropout Prevention Center/Network position paper*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network. Retrieved from www.dropoutprevention.org/resources/major-research-reports/student-engagement/student-engagement-2016-09.pdf.
- David, L. T. (2015). Academic cheating in college students: Relation among personal values, self-esteem and mastery. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 88-92.
- Dilchert, S. (2018). Counterproductive sustainability behaviors and their relationship to personality traits. *International Journal of Selection and Assessment*, 26(1), 49-56.
- Ge, C., Li, C. D., & Li, S. J. (2018). Study on the relationship between the junior high school students' self-efficacy and academic procrastination. *Journal of Zhoukou Normal University*, 35, 146-152.
- Gerlach, P., Teodorescu, K., & Hertwig, R. (2019). The truth about lies: A meta-analysis on dishonest behavior. *Psychological Bulletin*, 145(1), 1-44.
- Golparvar, M. (2010). The relation of ethic and educational justice to avoiding academic cheating. *The Journal of Ethics in Science and Technology*, 5(1-2), 57-66. [Persian]
- Grandey, A. A., & Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407-422.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hajitabarfirozjaee, M. (2019). Presenting a structural model effect of students' perception of classroom environment on academic self-efficacy and attitudes to science with mediated perception of evaluation. *Journal of Teaching Research*, 7(3), 209-226. [Persian]
- Hang, P. T. A. (2021). The effect of classroom climate on student academic motivation mediated by academic self-efficacy at Hanoi Law University. *Scientific Journal of Tan Trao University*, 7(20), 96-104.
- Hassannia, S., & Fouladchang, M. (2015). Mindfulness in the relationship between perception of learning environment and academic burnout: Structural equation modeling. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 12(45), 61-73. [Persian]
- Hendy, N. T., & Montargot, N. (2019). Understanding academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*, 17(1), 85-93.
- Johnson, E. D. (2018). *Situational Cheating Assessment of Motivation (SCAM): A model for understanding student plagiarism* (Master's thesis). San Diego State University.
- Jowkar, B. (2003). *Relational structure of implicit beliefs of ability, classroom structure, goal orientation and academic outcomes* (Doctoral dissertation). Department of Educational Psychology, Shiraz University. [Persian]
- Khajedadmir, A., Nastiezaie, N., & Pourgaz, A. (2016). The relationship between classroom management and graduate students' academic procrastination. *Journal of Medical Education Development*, 9(23), 10-19. [Persian]
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed.), New York: The Guilford Press.
- Krispenz, A., Gort, C., Schultke, L., & Dickhauser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1-14.

- Lee, Y., Berry, C. M., & Gonzalez-Mule, E. (2019). The importance of being humble: A meta-analysis and incremental validity analysis of the relationship between honesty-humility and job performance. *Journal of Applied Psychology, 104*(12), 1535–1546.
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education, 159*(3): 104001 DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104001.
- Lorenz, M. H., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies, 38*(2), 189-207.
- Mao, C., Chang, C. H., Johnson, R. E., & Sun, J. (2019). Incivility and employee performance, citizenship, and counterproductive behaviors: Implications of the social context. *Journal of Occupational Health Psychology, 24*(2), 213–227.
- Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2012). *Research design explained* (8th Ed.). Wadsworth Publishing.
- Moshagen, M., Zettler, I., & Hilbig, B. E. (2020). Measuring the dark core of personality. *Psychological Assessment, 32*(2), 182–196.
- Nicknam, N., & Jowkar, B. (2015). Predicting self-efficacy dimensions on the basis of family communication patterns and classroom structure. *Studies in Learning & Instruction, 7*(1), 25-48. [Persian]
- Nora, W. L. Y., & Zhang, C. (2010). Motives of cheating among secondary students: the role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Educational Review, 11*(4), 573-584.
- Nordby, K., Klingsieck, K. B., & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education: An International Journal, 20*(3), 491–512.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.
- Pimentel, P. S., Arndorfer, A., & Malloy, L. C. (2015). Taking the blame for someone else's wrongdoing: The effects of age and reciprocity. *Law and Human Behavior, 39*(3), 219–231.
- Przepiorka, A., Blachnio A., & Siu, N. Y. F. (2019). The relationships between self-efficacy, self-control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults. *Chronobiology International, 36*, 1025–1035.
- Ramil, S. E., & Basierto, R. C. (2021). Classroom learning environment and self-efficacy in mathematics of freshmen engineering students of the University of Eastern Philippines. *Asian Journal of Advanced Research and Reports, 15*(2), 94-101.
- Rimkus, L. K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior* (Master's thesis). Department of Psychology, East Carolina University.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: Amultidimensional scaling study. *Academy of Management Journal, 38*(2), 555-572.
- Rotundo, M., & Sackett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance for supervisor ratings of overall performance: A policy capturing study. *Journal of Applied Psychology, 87*(1), 66–80.
- Roy, H., & Ray, K. (2019). "Educational environment"-reflection of MBBS students, in a Rural Medical College of West Bengal. *Al Ameen Journal of Medical Sciences, 12*(1), 9-16.
- Schulte-Braucks, J., Baethge, A., Dormann, C., Mainz, J. G., & Vahle-Hinz, T. (2019). Get even and feel good? Moderating effects of justice sensitivity and counterproductive work behavior on the relationship between illegitimate tasks and self-esteem. *Journal of Occupational Health Psychology, 24*(2), 241-255.

- Schwager, I. T. L., Hulsheger, U. R., Lang, J. W. B., Klieger, D. M., Bridgeman, B., & Wendler, C. (2014). Supervisor ratings of students' academic potential as predictors of citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences, 35*, 62-69.
- Serrano Corkin, D. M., Lindt, S. F., & Williams, P. S. (2021). Effects of positive college classroom motivational environments on procrastination and achievement. *Learning Environments Research, 24*(2), 299-313.
- Shams, F., & Tabebordbar, F. (2010). Mediating role of academic self-efficacy for goal orientation and mathperformance. *Psychological Methods and Models, 1*(3), 83-96. [Persian]
- Suphi, N., & Yaratan, H. (2012). Effects of learning approaches, locus of control, socio-economic status and self-efficacy on academic achievement: A Turkish perspective. *Educational Studies, 38*(4), 419-431.
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students cheating in science. *The Journal of Experimental Education, 78*(4), 440-463.
- Teodorescu, D., & Andrei, T. (2009). Faculty and peer influences on academic integrity: College cheating in Romania. *Higher Education, 57*(3), 267-282.
- Thomas, D. (2017). Factors that explain academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & Behavior, 27*(2), 140-154.
- Vermeulen, R. (2019). *Educational environmental factors that influence procrastination* (Masrer's thesis). Saxion University of Applied Sciences.
- Wang, Q., Soon Lee, K. C., & Hoque, K. E. (2020). The effect of classroom climate on academic motivation mediated by academic self-efficacy in a higher education institute in China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(8), 194-213.
- Warren, C. R., Jane, S. E., Carlton, S., Kim, E., & Fiebert, M. S. (2019). Validating the systematic observation of counterproductive work behaviors on social networking. *The Psychologist-Manager Journal, 22*(1), 24-36.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 185-197.
- Wernersbach, B. M., Crowley, S. L., Bates, S. C., & Rosenthal, C. (2014). Study skills course impact on academic self-efficacy. *Journal of Developmental Education, 37*(3), 14-33.
- Yazici, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 2270-2277.
- Yuan, Z., Barnes, C. M., & Li, Y. (2018). Bad behavior keeps you up at night: Counterproductive work behaviors and insomnia. *Journal of Applied Psychology, 103*(4), 383-398.
- Yulikhah, S., Bukhori, B., & Murtadho, A. (2019). Self-concept, self-efficacy, and interpersonal communication effectiveness of students. *Psikohumaniora: Journal Penelitian Psikologi, 4*(1), 65-76.
- Zhang, Y. T., Dong, S. Q., Fang, W. J., Chai, X. H., Mei, J. J., & Fan, X. Z. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice, 23*(4), 817-830.
- Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, 64*, 71-82.

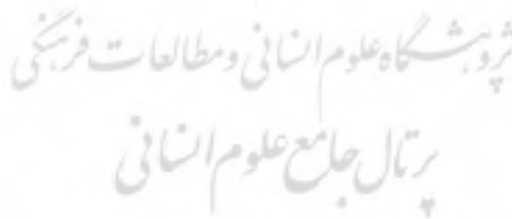
English Abstract

**The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in the Relationship
between Class Structure and Counterproductive Academic Behavior**

Zahra Eghdami*, Farideh Yousefi**

The objective of this study was to investigate the relationship between class structure and counterproductive academic behavior mediated by the role of academic self-efficacy. Participants included 365 (214 women and 151 men) undergraduate students of Shiraz University selected by random cluster sampling. They completed the class structure questionnaire, academic self-efficacy scale, and the counterproductive student behavior scale. Cronbach's alpha and confirmatory factor analysis were used to examine the reliability and validity of research tools, respectively. The findings showed that all instruments had a satisfactory level of reliability and validity. The results of structural equation modeling showed that the class structure had a significant direct effect on counterproductive academic behavior. Furthermore, academic self-efficacy mediated the relationship between class structure and counterproductive academic behavior. Based on the findings of this study, it can be concluded that to reduce the likelihood of counterproductive academic behavior in students, class structure and students' academic self-efficacy should be considered.

Keywords: academic self-efficacy, class structure, counterproductive academic behavior



* PhD in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (Zahra_eghdami@yahoo.com)

** Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author) (yousefi@shirazu.ac.ir)