

نقش واسطه‌ای نشخوار خشم در رابطه بین کنترل ادراک شده و محق‌پنداری تحصیلی
The Mediating Role of Anger Rumination in the Relationship Between Perceived Control and Academic Entitlement

Dr. Mina Mahbod*

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

mina.mahbod@cfu.ac.ir

Dr. Mohammad Javdani

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

دکتر مینا مهبد (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

دکتر محمد جاودانی

استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

Abstract

The purpose of this research was to test the mediating role of anger rumination in the relationship between perceived control and academic entitlement of Farhangian University student teachers. The research method of the present study was descriptive-correlational using structural equation modeling, and the statistical population of the research included all undergraduate students of Fars Farhangian University (1402-1403). The participants were 225 undergraduate student-teachers of Farhangian University, who were selected by a cluster random sampling method that completed the Spheres of Control Scale (SOCS) Polhas (1983), the Anger Rumination Scale (ARS) Sakodolsky et. al (2001), and the Academic Entitlement Scale (AES) Chunning & Campbell (2009). Structural equation modeling was used to analyze the data. The results showed that the proposed model has a good fit with the data of this research. The results indicated a significant direct effect of perceived control on anger rumination ($p < 0.01$) and anger rumination on academic entitlement ($p < 0.05$). The results also indicated an indirect effect of perceived control on academic entitlement mediated by anger rumination ($p < 0.01$). Accordingly, perceived control can be a basis for academic entitlement in students by affecting anger rumination.

Keywords: Perceived Control, Academic Entitlement, Anger Rumination, Farhangian University, Student Teachers.

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای نشخوار خشم در رابطه کنترل ادراک شده و محق‌پنداری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. مشارکت‌کنندگان ۲۲۵ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فارس بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس قلمروهای کنترل (SOCS) پولهاس (۱۹۸۳)، مقیاس نشخوار خشم (ARS) ساخودولسکی و همکاران (۲۰۰۱) و مقیاس محق‌پنداری تحصیلی (AES) چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) را تکمیل کردند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود. نتایج بیانگر معناداری اثر مستقیم کنترل ادراک شده بر نشخوار خشم ($p < 0.01$) و نشخوار خشم بر محق‌پنداری تحصیلی ($p < 0.05$) بود. همچنین نتایج بیانگر اثر غیرمستقیم کنترل ادراک شده بر محق‌پنداری تحصیلی با میانجی‌گری نشخوار خشم بود ($p < 0.01$). بر این اساس کنترل ادراک شده با اثرگذاری بر نشخوار خشم می‌تواند زمینه‌ساز محق‌پنداری تحصیلی در دانشجویان شود.

واژه‌های کلیدی: کنترل ادراک شده، محق‌پنداری تحصیلی، نشخوار خشم، دانشگاه فرهنگیان، دانشجویان.

مقدمه

محق‌پنداری^۱ به عنوان یک سازه روان‌شناختی اولین بار در نوشته‌های فروید پیرامون خودشیفتگی پدیدار شد. بنابراین در ادبیات روان‌شناسی بالینی، محق‌پنداری با خودشیفتگی و خوددوستداری^۲ افراطی مرتبط بوده است. اما، محق‌پنداری همواره یک نشانه‌ی مرضی از اختلال شخصیت نیست (آکاکوسو^۳، ۲۰۰۲). تمام افراد باورهای محق‌پندارانه دارند که بیش‌تر با فرهنگ آن‌ها عجین است. این باورها فرض‌هایی را در ذهن فرد شکل می‌دهد مبنی بر این‌که وقوع پیامدی خاص الزامی است، البته در وضعیت محق‌پنداری افراطی فرد خود را برای پدید آوردن چنین پیامدی مسئول نمی‌داند و اگر نتیجه دلخواه به دست نیامد، احساس گناه یا ناامیدی نمی‌کند، بلکه شخص هیجان شدیدی از جنس خشم تجربه خواهد کرد (آکاکوسو، ۲۰۰۲). دابوفسکی^۴ (۱۹۸۶) اولین کسی بود که با تکیه بر مصاحبه‌های خود با دانشجویان رشته پزشکی، مفهوم محق‌پنداری را در بافت تحصیلی مطرح کرد. در حال حاضر پژوهشگران عموماً بر این موضوع توافق دارند که محق‌پنداری تحصیلی شامل انتظار بالا برای کسب نتایج مطلوب تحصیلی، توقع از استادان برای تطبیق دادن خود با دانشجو و امتیاز دادن به آن‌ها است همچنین این مفهوم شامل کاهش احساس مسئولیت‌پذیری شخصی و تلاش فردی برای به دست آوردن نتایج و امتیازها است (آکاکوسو، ۲۰۰۲؛ چونینگ و کمپبل^۵، ۲۰۰۹ و کاپ^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). مولفه دیگر محق‌پنداری تحصیلی در برگزیده‌ی تظاهرات هیجانی و رفتاری در فرد است. این تظاهرات رفتاری می‌تواند به صورت بحث کردن^۷ و وادار کردن^۸ استاد برای کسب نمره یا رودروی استاد ایستادن^۹ برای تغییر در شیوه کلاس‌داری، بروز کند (چونینگ و کمپبل، ۲۰۰۹).

هدف اصلی دانشگاه‌ها آماده ساختن دانشجویان برای دنیای کار و افزایش مهارت‌های شغلی آن‌ها (پروپت^{۱۰}، ۲۰۱۱) است. در این میان شیوه نگاه دانشجویان به حق و مسئولیت خود پیش‌بینی کننده کیفیت حضور آنها در بافت حرفه‌ای خواهد بود. در مورد دانشجو معلمان، بحث نگرش‌های مسئولانه و تشخیص حق و وظیفه خود، حساسیت بالایی دارد، چرا که این افراد وارد نظام آموزشی شده و ذهنیات خود را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که پدیده‌ی محق‌پنداری، علاوه بر تنزل رتبه موسسات آموزشی، پیامدهایی منفی برای دانشجویان دارد، همچون تقلب، سرقت ادبی و بی‌صدافتی تحصیلی، اهمال‌کاری (چونینگ و کمپبل، ۲۰۰۹) و آداب‌گریزی تحصیلی (شیرزاد و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۷). بر همین اساس هر گونه پژوهشی که این سازه را به همراه پیشایندهای آن بررسی کند، گامی مهم در جهت شناخت و تحلیل یکی از مهمترین معضلات تحصیلی امروز، برداشته است و طبیعتاً کاربردهای مهمی از جهت برنامه‌ریزی و طراحی مداخلات لازم خواهد داشت. با تکیه بر مبانی نظری و نظریه اسناد واینر^{۱۱} نقش منبع کنترل^{۱۲} در تبیین محق‌پنداری تحصیلی غیرقابل انکار است. بر اساس این نظریه، سه منبع برای اسناد علی موفقیت و شکست وجود دارد: کنترل^{۱۳}، منبع کنترل و ثبات^{۱۴} (گراهام^{۱۵} و واینر، ۱۹۹۶). بسته به موقعیت موفقیت یا شکست، محق‌پنداران اسنادهای متفاوتی برای توجیه شرایط بکار می‌گیرند. این راهبردهای اسنادی با هدف محافظت فرد و حفظ احساس خودارزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند. افرادی که کنترل بیرونی دارند هنگام مواجهه با موفقیت، معمولاً اسناد را به ویژگی‌های ثابت و درونی ربط می‌دهند (مانند توانایی) و هنگامی که با شکست غیرمنتظره مواجه می‌شوند آن را به موقعیت‌های بیرونی (مانند شانس و یا مشکلات نظام آموزشی) نسبت می‌دهند، که این امر زمینه‌ساز گرایش‌های محق‌پندارانه است. در نظریه یادگیری اجتماعی راتر^{۱۶} (۱۹۹۶) منبع کنترل، به صورت باور کلی و پایدار فرد به مهارت‌پذیری نتایج و پیامدهای زندگی تعریف می‌شود. افراد با منبع کنترل درونی بر این باورند که خودشان می‌توانند رویدادهای زندگی را شکل دهند، در حالی که افراد با منبع کنترل بیرونی معتقدند که حوادث و رویدادها توسط سرنوشت، شانس، بخت و اقبال یا توسط منابع قدرت بیرونی، کنترل می‌شوند. اما نظریه راتر

1. entitlement
2. self-love
3. Achacoso
4. Dubovsky
5. Chowning & Campbell
6. Kopp
7. negotiating
8. persuading
9. confronting
10. Poropat
11. Weiner
12. locus
13. control
14. stability
15. Graham
16. Rotter

تنها وضعیت افراد را نسبت به بیرونی یا درونی بودن منبع کنترل روشن ساخته و کنترل ادراک شده را سازه‌های تک‌بعدی (به جای چندبعدی) در نظر می‌گیرد. این شکاف توسط مدل‌های بعدی مانند الگوی قلمروهای کنترل^۱ پر شد.

پولهاس و کریستی^۲ (۱۹۸۱) در قالب مدلی مفهومی، فضای زندگی افراد را به قلمروهایی تفکیک نموده‌اند که بر اساس آن ادراک کنترل شخص، در سطوح مختلف مطرح می‌شود از جمله کنترل شخصی^۳ (کنترل شرایط جهت پیشرفت شخصی) و کنترل بین‌فردی^۴ (تلاش برای گسترش روابط اجتماعی یا حفظ توازن در خانواده). بدین ترتیب مدل آن‌ها تکمیل‌گر الگوی راتر (۱۹۹۶) است که تنها یک بعد کنترل درونی - بیرونی را مطرح می‌کند. زمانی که شخص با بیرونی قلمداد کردن علل پیامدهای تحصیلی خود از مسئولیت شخصی سر باز می‌زند زمینه برای نشخوار خشم^۵ از منابع بیرونی فعال می‌شود. اگر بر پایه دیدگاه ساخودولسکی^۶ (۲۰۰۱) نشخوارگری^۷ را فرآیندی تکراری و معمولاً غیرقابل اجتناب در مورد فکر کردن به تجربیات گذشته بدانیم، نشخوار خشم به عنوان یکی از انواع نشخوارهای ذهنی فرآیندی است شناختی که به صورت غیرعمدی و تکرارشونده در جریان خشم ادراک می‌شود. ساخودولسکی (۲۰۰۱) یکی از مولفه‌های نشخوار خشم را فهم علل^۸ آن می‌داند. یعنی فرد با کاویدن علت رفتار دیگران برای رسیدن به درک معنی‌دار از تجربیات گذشته تلاش میکند. در این حین برحق دانستن خود و ادراک بی‌عدالتی سبب افکار خشم بیشتر در خصوص موقعیت می‌شود. اینجا است که خشم در لباس محق‌پنداری تحصیلی خود را نشان دهد. دانشجویانی که با خشم جا به جا شده دلایل ناکامی‌های خود را در کاستی‌های نظام آموزشی جستجو می‌کنند، انتظارات نا به جا نشان می‌دهند و این امر می‌تواند تا سال‌ها تأثیرات منفی خود را بر جای بگذارد.

اگرچه پیشینه پژوهشی در ارتباط با کنترل ادراک شده و محق‌پنداری تحصیلی در داخل کشور بسیار محدود است (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۶؛ شیرزادی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۷) اما مطالعه محق‌پنداری تحصیلی در سال‌های اخیر با استقبال بالایی از سوی پژوهشگران خارج از کشور مواجه شده است (هلات^۹ و همکاران، ۲۰۲۴؛ بوسول^{۱۰}، ۲۰۲۴؛ کینر^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ کاپ و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاین^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۲) و چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) با تکیه بر نظریه اسناد واینر به ارتباط کنترل ادراک شده با محق‌پنداری تحصیلی پرداختند. آن‌ها نشان دادند که خرده‌مقیاس کنترل شخصی مقیاس قلمروهای کنترل پولهاس (۱۹۸۳) با خرده‌مقیاس مسئولیت بیرونی شده (۰/۵۸-) و حق به جانبی (۰/۱۲-) رابطه‌ای منفی و معنادار دارد. در کنار پژوهش‌هایی که به نقش منبع کنترل در پیش‌بینی محق‌پنداری تحصیلی پرداخته‌اند (پنگ^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴؛ اسلیم^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۴؛ کرون و باب^{۱۵}، ۲۰۲۳؛ نی و فیشوویچر^{۱۶}، ۲۰۲۱؛ کاپ و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاین و همکاران، ۲۰۱۲؛ رینهارت^{۱۷}، ۲۰۱۲) پژوهش‌های متعددی نقش واسطه‌ای نشخوار خشم را میان متغیرهای خودکنترلی و پیامدهای آسیب‌رسان خشم بررسی کرده‌اند (کیو^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۴؛ ژینگ^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۱؛ بشارت و باقری، ۱۳۹۱). به واقع پژوهشی یافت نشد که هر سه متغیر پژوهش حاضر را همزمان بررسی کرده باشد اما پژوهش‌های چندی نقش واسطه‌ای نشخوار خشم را در میان متغیرهای خودنظارتی و کنترل درونی با پیامدهای شناختی و رفتاری نشخوار خشم بررسی کرده‌اند. مدل پیترز^{۲۰} و همکاران (۲۰۱۵) علاوه بر تایید نقش واسطه‌ای نشخوار خشم میان ذهن‌آگاهی و پرخاشگری نشان می‌دهد که یک متغیر خودارزیاب و خودنظارتی همچون ذهن‌آگاهی به واسطه نشخوار هیجانات منفی قادر به پیش‌بینی پیامدهای آسیب‌رسان همچون پرخاشگری است. پژوهش لستر (۲۰۱۰) نیز با تایید رابطه منبع کنترل و نشخوار خشم، نقش واسطه‌ای نشخوار خشم در پیش‌بینی علائم افسردگی را نشان داد. وی دریافت که فرد با باورهای کنترل بیرونی توسط قدرتمندان در صورتی افسردگی بالایی را نشان خواهد داد که

1. spheres of control
 2. Paulhus & Christie
 3. personal control
 4. interpersonal control
 5. anger rumination
 6. Sukhodolsky
 7. rumination
 8. understanding of causes
 9. Halat
 10. Boswell
 11. keener
 12. Cain
 13. Peng
 14. Asilom
 15. Crone & Babb
 16. Ney & Fischweicher
 17. Reinhardt
 18. Qu
 19. Zheng
 20. Peters

نتواند خشم خود را به عوامل قدرت نشان دهد و تنها درگیر نشخوار ذهنی گردد. بوکارتس و نیمیورتا^۱ (۲۰۰۰) با ارائه مدل یادگیری انطباقی^۲ نشان دادند که یادگیرنده در برخورد با چالش‌ها سه منبع (اول منابع درونی، دوم مهارت‌ها و توانایی‌ها و سوم بافت) را ارزیابی می‌کند. اگر در این ارزیابی، منبع کنترل را درونی بیابد و با تکیه بر توانایی‌های خود، قادر به حل و فصل چالش‌ها باشد، مسیر یادگیری را پیش می‌گیرد و با استفاده از راهبردهای یادگیری، منابع خود را گسترش می‌دهد. در غیراینصورت با ادراک منبع بیرونی کنترل، هیجانات منفی را نشخوار کرده، مقاصد مقابله‌ای را شکل می‌دهد و وارد مسیر مقابله‌ای می‌شود. مسیر مقابله‌ای در مدل یادگیری انطباقی تنها منابع روانی را حفظ می‌کند و ابداً وارد جریان یادگیری نمی‌شود. این مسیر به راهبردهای مقابله‌ای همچون محق‌پنداری تحصیلی می‌انجامد. بنابراین پژوهش حاضر با تکیه بر مدل یادگیری انطباقی در پی آزمودن نقش واسطه‌ای نشخوار خشم (در جایگاه مقاصد مقابله‌ای) میان منابع کنترل درونی و محق‌پنداری تحصیلی است.

پژوهش حاضر برای اولین بار در ایران سازه محق‌پنداری تحصیلی را در جمعیت دانشجومعلمیان مورد بررسی قرار می‌دهد و با پر کردن چنین شکافی به بدنه دانش داخلی موجود می‌افزاید. بحث نگرش‌های مسئولانه و تشخیص حق و وظیفه خود، در مورد دانشجومعلمیان حساسیت بالایی دارد، چرا که این افراد وارد نظام آموزشی شده و ذهنیات خود را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند. بر همین اساس ضرورت انجام پژوهش حاضر به جهت کاربردهای مهم آن برای برنامه‌ریزی و طراحی مداخلات جهت پیشگیری از خودشیفتگی در عرصه تحصیل مشخص می‌گردد. علاوه بر این هیچ پژوهشی تاکنون متغیرهای پژوهش حاضر را یکجا و در قالب یک مدل تجربی به آزمون نگذاشته است، این موضوع خلأ پژوهشی را بارز می‌گرداند. بنابراین بر پایه نظریه اسناد و اینر، مدل یادگیری انطباقی بوکارتس و نیمیورتا (۲۰۰۰) و پژوهش‌های پیشین، هدف پژوهش حاضر در قالب یک مدل فرضی بررسی نقش واسطه‌ای نشخوار خشم در رابطه کنترل ادراک شده و محق‌پنداری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود که در آن روابط بین یک متغیر پیش‌بین مکنون (کنترل ادراک‌شده)، یک متغیر واسطه‌ای مکنون (نشخوار خشم) و یک متغیر ملاک مکنون (محق‌پنداری تحصیلی) در قالب الگوی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. به این دلیل که پژوهش حاضر از سری مطالعات مدل‌یابی ساختاری است از روش کلاین^۳ (۲۰۲۳) جهت برآورد حجم نمونه استفاده شد. در این روش با ضرب تعداد سوالات در ۲/۵ الی ۵، حداقل و حداکثر نمونه تعیین می‌شود. به منظور بالا بردن تعمیم‌پذیری نتایج ۲۷۰ نفر به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای از رشته‌های مختلف پردیس‌ها و واحدهای دانشگاه فرهنگیان فارس انتخاب شدند. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و حذف نمودن داده‌های پرت تعداد ۲۲۵ پرسشنامه مبنای تحقیق قرار گرفت. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمایل جهت شرکت در پژوهش، تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، عدم مصرف داروهای روانپزشکی یا مواد مخدر، عدم رخداد تنش‌زا مانند طلاق و فوت نزدیکان در سه ماه گذشته و معیارهای خروج نیز تکمیل نکردن پرسشنامه یا تکمیل آن به صورت نامعتبر (یک پاسخ برای همه سوالات) بود. مقیاس‌ها از طریق فضای مجازی در اختیار دانشجویان قرار گرفت. در راستای رعایت ملاحظات اخلاقی، پژوهش حاضر از دانشگاه شیراز کد اخلاق با شناسه SEP/۱۴۰۳۳/۴۸/۴۴۶۴ دریافت نمود و محرمانه بودن پاسخ‌ها نزد پژوهشگر و دستورالعمل نحوه‌ی پاسخدهی صادقانه به سوالات با تأکید بر اینکه در هیچ یک از گویه‌ها پاسخ صحیح و غلط وجود ندارد، به دانشجویان ارائه شد. بعلاوه آنان می‌توانستند هر زمان که بخواهند از ادامه پاسخگویی انصراف دهند. لازم به ذکر است که ترتیب ارائه پرسشنامه‌ها به صورت چرخشی بود تا احتمال تاثیر ترتیب کنترل شود. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری و دو نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS نسخه ۲۴ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

ابزار سنجش

مقیاس قلمروهای کنترل^۴ (SOCS): این مقیاس توسط پولهاس (۱۹۸۳) برای ارزیابی منبع ادراک‌شده کنترل در سه قلمرو زندگی

1. Boekaerts & Niemivirta
2. model of adaptable learning
3. Kline
4. Spheres of Control Scale

(شخصی، بین‌فردی و اجتماعی-سیاسی) شامل ۳۰ گویه (هر یک از خرده‌مقیاس‌ها ۱۰ گویه) تدوین شده است که بر اساس مقیاس لیکرتی ۵ قسمتی نمره‌گذاری می‌شود. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر عامل کنترل اجتماعی - سیاسی به علت عدم تناسب محتوا با سایر متغیرها مورد بررسی واقع نشد. پایایی این ابزار توسط پولهاس (۱۹۸۳) از طریق بازآزمایی (در فاصله چهار هفته ضریب پایایی ۰/۹۰ و به فاصله شش ماه ضریب پایایی ۰/۷۰) تایید شد. و پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۸۸) به دست آمد. پولهاس (۱۹۸۳) همچنین برای بررسی روایی همگرا و واگرای^۱ ابزار، همبستگی مقیاس حيله‌گری^۲ (در دامنه ۰/۲۴- تا ۰/۳۵-) و منبع کنترل راتر (در دامنه ۰/۲۷ تا ۰/۵۰) را با مقیاس قلمروهای کنترل محاسبه کرد و روایی قابل قبولی بدست آورد. مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۵) از تحلیل عاملی تاییدی (بار عاملی بین ۰/۲۱ تا ۰/۶۹) برای احراز روایی و از ضریب آلفای کرونباخ (ضریب ۰/۶۱) برای احراز پایایی این ابزار استفاده کردند. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. گویه ۹ به علت بار عاملی پایین حذف شد و سایر گویه‌ها در عاملی که انتظار می‌رفت جای گرفتند. برای تعیین پایایی مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب به ترتیب برای عامل کنترل شخصی و کنترل بین‌فردی، مقادیر ۰/۶۱ و ۰/۸۰ بدست آمد.

مقیاس نشخوار خشم^۳ (ARS): ساختودولسکی و همکاران (۲۰۰۱) یک آزمون ۱۹ سوالی برای اندازه‌گیری مقیاس نشخوار خشم ارائه داده‌اند که تمایل به تفکر در مورد تجربه‌های خشم‌انگیز در گذشته و آینده احتمالی را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۴ زیر مقیاس (۱) پس‌فکرهای خشم، (۲) افکار تلافی‌جویانه، (۳) خاطره‌های خشم و (۴) شناختن علت‌ها می‌باشد (با اندازه‌های درجه‌ای لیکرت از نمره یک تا نمره چهار). ساختودولسکی (۲۰۰۱) با تحلیل عاملی تاییدی (ضرایب بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۵) و اکتشافی (ضرایب بین ۰/۳۱ تا ۰/۷۷) وجود ۴ عامل را گزارش کرد و ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌ها و مقیاس کل بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ بدست آورد. بشارت و محمدمهر (۱۳۸۸) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه را برای خرده‌مقیاس‌ها و مقیاس کل از ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش نمودند. همچنین پایایی بازآزمایی (در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۸۲)، روایی محتوا (در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۲)، روایی همگرا (در دامنه ۰/۵۷ تا ۰/۸۴) و روایی افتراقی (در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۵۲-) هم توسط ایشان مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل گویه استفاده شد. مقدار همبستگی هر یک از سوالات با نمره کل زیر مقیاسشان از ۰/۶۰ تا ۰/۸۹ ($P < 0.01$) به دست آمد. برای تعیین پایایی این مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضرایب به ترتیب برای عامل پس‌فکرهای خشم، افکار انتقام، خاطره‌های خشم و شناختن علت‌ها، مقادیر ۰/۹۹، ۰/۹۸، ۰/۹۸ و ۰/۹۸ بدست آمد.

مقیاس محق‌پنداری تحصیلی^۴ (AES): چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) یک مقیاس ۱۵ گویه‌ای برای ارزیابی انتظار غیرمعقول افراد برای موفقیت بدون توجه به تلاش خود، طراحی نمودند. این مقیاس دارای دو بعد مسئولیت بیرونی‌شده (۱۰ گویه) و حق به جانبی (۵ گویه) است. بعد اول بر مسئولیت دانشجو و استاد تمرکز یافته است. اما بعد حق به جانبی، بر انتظار دانشجویان از خطمشی استادان و راهبردهای نمره‌گذاری آن‌ها تمرکز دارد. این مقیاس دارای درجه‌بندی لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً درست (نمره ۵) تا کاملاً نادرست (نمره ۱) است. چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) برای تایید روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرده‌اند. دو عامل به دست آمده در تحلیل عاملی تقریباً ۴۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند (عامل اول ۲۴/۳۸ درصد و عامل دوم ۱۴/۸۲ درصد). برای تعیین پایایی مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ (برای مسئولیت بیرونی‌شده مقدار ۰/۸۱ و برای حق به جانبی مقدار ۰/۶۲) استفاده نمودند. مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۷) برای احراز روایی این مقیاس از تحلیل عاملی تاییدی (دامنه بار عاملی بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۹) و روایی واگرا (ضرایب بین ۰/۲۴- تا ۰/۵۵-) استفاده نمودند. ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده (بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۳) نیز توسط این دو پژوهشگر حکایت از پایایی قابل قبول ابزار داشت. در پژوهش حاضر نیز به منظور تایید روایی از روش تحلیل گویه استفاده شد. مقدار همبستگی هر یک از سوالات مربوط به مسئولیت بیرونی شده با نمره کل زیر مقیاس مسئولیت بیرونی شده از ۰/۴۵ تا ۰/۶۴ ($P < 0.01$) و مقدار همبستگی هر یک از سوالات مربوط به حق به جانبی با نمره کل زیر مقیاس حق به جانبی از ۰/۵۲ تا ۰/۶۵ ($P < 0.01$) به دست آمد. برای تعیین پایایی مقیاس نیز در این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای عامل مسئولیت بیرونی‌شده و حق به جانبی، مقادیر ۰/۷۱ و ۰/۶۰ بدست آمد.

1. convergent and divergent validity
 2. Machiavellianism scale
 3. Anger Rumination Scale
 4. Academic Entitlement Scale

یافته‌ها

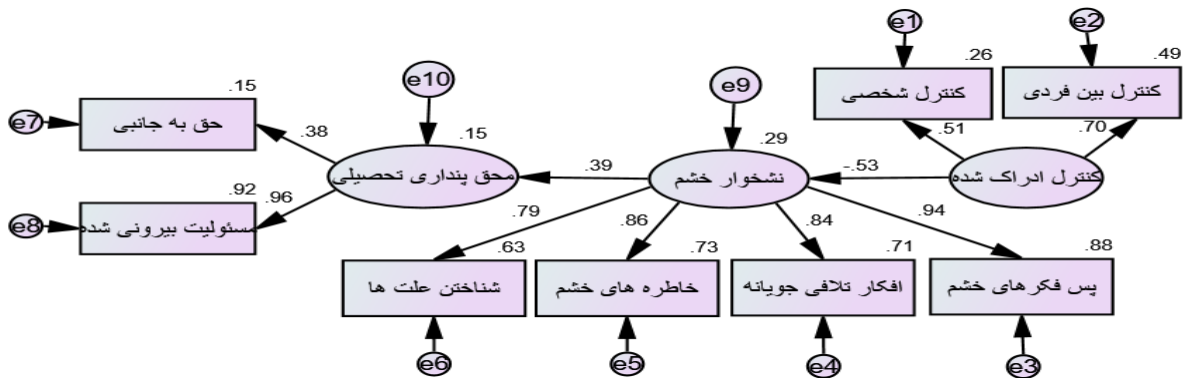
نتایج مربوط به یافته‌های جمعیت‌شناختی حاکی از آن است که از بین افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۱۹۸ نفر دختر (۸۸٪) و ۲۷ نفر پسر (۱۲٪) بودند که دامنه سنی آن‌ها ۱۸ تا ۲۴ سال بود که میانگین و انحراف استاندارد سن 19.29 ± 1.23 بدست آمد. لازم به ذکر است که همه شرکت‌کنندگان از مقطع کارشناسی انتخاب شده بودند. در جدول ۱ ماتریس همبستگی و یافته‌های توصیفی متغیرهای مربوط به متغیرها آورده شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی و یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۱	۱. کنترل شخصی
						۱	۰/۳۶**	۲. کنترل بین فردی
					۱	-۰/۳۳**	-۰/۲۲**	۳. پس‌فکرهای خشم
				۱	۰/۷۹**	-۰/۳۶**	-۰/۲۶**	۴. افکار انتقام
			۱	۰/۷۲**	۰/۸۰**	-۰/۳۵**	-۰/۲۳**	۵. خاطره‌های خشم
		۱	۰/۶۸**	۰/۵۷**	۰/۷۴**	-۰/۲۳**	-۰/۲۴**	۶. شناختن علت‌ها
	۱	۰/۲۶**	۰/۳۳**	۰/۴۱**	۰/۳۳**	-۰/۳۹**	-۰/۴۷**	۷. مسئولیت بیرونی شده
۱	۰/۴۴**	۰/۰۶	۰/۱۴*	۰/۱۱	۰/۱۵*	-۰/۲۲**	-۰/۲۹**	۸. حق به جانبی
۱۵/۶۴	۲۳/۸۸	۱۰/۰۰	۱۰/۸۷	۷/۵۵	۱۲/۱۸	۳۵/۲۲	۳۴/۸۶	میانگین
۳/۱۹	۵/۲۰	۲/۷۶	۳/۷۰	۲/۷۲	۴/۶۹	۵/۸۷	۴/۱۲	انحراف استاندارد
-۰/۳۰	۰/۲۳	-۰/۰۴	۰/۴۰	۰/۷۵	۰/۴۵	-۰/۰۳	-۰/۸۲	کجی
۰/۴۸	۰/۰۷	-۰/۳۴	-۰/۳۸	۰/۲۴	-۰/۵۴	-۰/۱۶	۱/۸۹	کشیدگی

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

با توجه به نتایج مشاهده شده در جدول ۱ همبستگی بین ابعاد متغیر پیش‌بین و ابعاد متغیر واسطه‌ای منفی و معنادار است. همچنین به جز در دو مورد بین ابعاد متغیر واسطه‌ای و ابعاد متغیر ملاک رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. به علاوه میان مولفه‌های متغیر پیش‌بین و مولفه‌های متغیر ملاک رابطه منفی و معنادار برقرار است. پس از بررسی ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، مفروضات آزمون بررسی شد. نتایج مربوط به کجی (دامنه بین -0.182 تا 0.175) و کشیدگی (دامنه بین $1/89$ تا -0.54) حاکی از نرمال بودن داده‌ها داشت. به منظور استقلال خطاها آماره دوربین و آنتسون مورد استفاده قرار گرفت و نتایج حاکی از برقراری این مفروضه بود (مقدار $1/98$ به دست آمد). آماره‌های تلرانس و تورم واریانس برای بررسی مفروضه هم‌خطی چندگانه بررسی شد. در این مورد نیز نتایج نشان داد هیچ‌کدام از مقادیر تلرانس بالاتر از ۱ (بازه 0.21 تا 0.84) و هیچ‌کدام از مقادیر تورم واریانس بالاتر از ۱۰ نبودند (بازه $1/19$ تا $4/73$).



شکل ۱: مدل ساختاری پژوهش

بر اساس شکل ۱ می‌توان گفت مقدار واریانس تبیین‌شده برای متغیر نشخوار خشم و محق‌پنداری تحصیلی به ترتیب برابر ۷۱ درصد و ۸۵ درصد است. در جدول ۲ اثرات مستقیم متغیرهای مدل پژوهش آمده است.

جدول ۲. اثرات مستقیم متغیرهای موجود در مدل

روابط متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معناداری
کنترل ادراک‌شده بر نشخوار خشم	-۰/۵۵	-۰/۵۴	۰/۱۳	۴/۳۱	۰/۰۱
نشخوار خشم بر محق‌پنداری تحصیلی	۰/۲۲	۰/۳۹	۰/۱۰	۲/۱۷	۰/۰۵

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۲، اثر مستقیم کنترل ادراک‌شده بر نشخوار خشم ($\beta = -0.54, p < 0.01$)، به صورت منفی و معنی‌دار است و اثر مستقیم نشخوار خشم بر محق‌پنداری تحصیلی ($\beta = 0.39, p < 0.05$)، نیز به صورت مثبت و معنی‌دار است.

جدول ۳. نتایج آزمون بوت استراپ جهت بررسی نقش میانجی نشخوار خشم در رابطه کنترل ادراک‌شده و محق‌پنداری تحصیلی

مسیر	اندازه اثر غیراستاندارد	اندازه اثر استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
کنترل ادراک‌شده-نشخوار خشم - محق‌پنداری تحصیلی	-۰/۱۲	-۰/۲۱	-۰/۲۴	-۰/۰۴	۰/۰۱

نتایج بدست آمده از آزمون بوت‌استراپ^۱ در جدول ۳ نشان داد که مقدار اثر واسطه‌ای موجود در مدل معنی‌دار است ($p < 0.01$). این امر نشان‌دهنده معنی‌داری نقش واسطه‌ای نشخوار خشم در رابطه بین کنترل ادراک‌شده و محق‌پنداری تحصیلی است. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین‌شده

شاخص	χ^2/df	P	RMSEA	NFI	CFI	IFI	TLI	GFI	AGFI
ملاک برازش	≤ 3	> 0.05	≤ 0.10	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90
آماره پژوهش حاضر	۲/۴۴	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۱

برای برازندگی مطلوب مدل می‌بایست مقدار χ^2 بر درجه آزادی کوچکتر از ۳ باشد که مقدار بدست آمده در پژوهش حاضر ۲/۴۴ است. همچنین برای احراز برازندگی مدل مقدار مطلوب P بیشتر از ۰/۰۵ و مقدار RAMSEA مساوی یا کوچکتر از ۰/۱۰ است که این مقادیر در پژوهش حاضر به ترتیب برابر ۰/۰۷ و ۰/۰۸ است که حاکی از برازش خوب مدل بود. مقادیر قابل قبول برای شاخص‌های CFI، NFI، TLI، IFI، GFI و AGFI مساوی و بالاتر از ۰/۹۰ است که مقادیر به دست آمده در پژوهش بالاتر از ۰/۹۱ بود. بنابراین شاخص‌های برازش مدل نهایی حاکی از برازش خوب مدل با داده‌ها بود، به این معنا که داده‌های تجربی از مدل پژوهش حمایت می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نشخوار خشم در رابطه‌ی بین کنترل ادراک‌شده و محق‌پنداری تحصیلی انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که متغیر مکنون کنترل ادراک‌شده پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی و معنادار نشخوار خشم بود. این یافته با پژوهش لستر (۲۰۱۰)، کیو و همکاران (۲۰۲۴)، پیترز و همکاران (۲۰۱۵) و بشارت و باقری (۱۳۹۱) همسو بود. در تبیین این یافته باید یادآور شد که

مدل قلمروهای کنترل نشان می‌دهد که افراد، سطوح مختلفی از کنترل درونی را ادراک می‌کنند. سطح شخصی کنترل ادراک شده گویای میزان باور فرد به تسلط بر پیامدها در چالش‌های شخصی است و سطح بین‌فردی بر میزان کنترل شخص در گسترش یا محدود کردن روابط بین‌فردی تاکید دارد (پولهاس و کریستی، ۱۹۸۱). یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد که فردی با کنترل ادراک شده بالا، کمتر درگیر نشخوار خشم است به این معنا، فردی که دستاوردها یا ناکامی‌های خود را به منابع درونی نسبت می‌دهد و علت پیامدها را در وجود خود جستجو می‌کند دیگران را مقصر ندانسته و درگیر خیال‌پردازی‌های مربوط به تجربه منفی و همین‌طور افکار انتقام‌جویی نخواهد شد. یافته‌های پترز و همکاران (۲۰۱۵) گویای این است که آگاهی از ضعفها و توانشهای ذهنی خویش و در نتیجه باور به مسلط بودن بر پیامدها باعث خواهد شد تا فرد به جای محیط علت ناکامی‌ها و شکست‌های خود را در منابع درونی جستجو نماید و از این‌رو با اجتناب از مقصر دانستن منابع بیرونی در دامان افکار تکرار شونده و آزاردهنده خشم گرفتار نشود.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که نشخوار خشم در رابطه کنترل ادراک شده و محق‌پنداری تحصیلی، نقش واسطه‌ای دارد. به واقع نتایج پژوهش حاضر گویای این است که نشخوار خشم در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک نقش واسطه‌گری کامل دارد. این امر نشان‌دهنده نقش مهم متغیر واسطه‌ای است. این یافته با پژوهش پترز و همکاران (۲۰۱۵)، لستر (۲۰۱۰)، کیو و همکاران (۲۰۲۴) و ژینگ و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این موضوع ضرورت دارد ابتدا به رابطه متغیر پیش‌بین و ملاک در پیشینه پژوهش اشاره شود. همانطور که پیش‌تر بیان شد، منبع کنترل به عنوان عامل زمینه‌ساز محق‌پنداری تحصیلی به طور مستقیم و یا غیرمستقیم در پیشینه پژوهش به طور برجسته نقش‌آفرینی کرده است. چنان که چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) عیناً به رابطه این دو اشاره کرده‌اند. این دو بر این باورند که دانشجویان محق‌پندار، مسئولیت نتایج تحصیلی خود را به بیرون واگذار می‌کنند و هنگام کسب پیامد، کنترل کمتری را ادراک کرده و از این‌رو علت نمرات خود را در منابع بیرونی جستجو می‌کنند. این یافته‌ای است که پژوهشگران متعددی آن را تایید کرده‌اند (کاپ و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاین و همکاران ۲۰۱۲).

اما در تبیین این یافته مهم پژوهش حاضر که با حضور نشخوار خشم اثر کنترل ادراک شده بر محق‌پنداری تحصیلی تنها از مسیر غیرمستقیم معنادار میشود، باید به مسیر مقابله‌ای مدل بوکارتس و نمپورتا (۲۰۰۰) اشاره کرد. این دو پژوهشگر اظهار داشتند که اگر فرد با بررسی موقعیت، خود را در مقابله با شرایط تحصیلی ناتوان ببیند و در حل و فصل چالش‌ها احساس کنترل درونی نکند (به این معنا که مهارت و دانش خود را در سطح پایین ارزیابی کند و یا به لحاظ روانی خود را آماده نداند)، مدل کارکرد درونی وی منفی خواهد بود و ارزیابی فرد از شرایط، مقاصد مقابله‌ای را شکل می‌دهد. در نتیجه، فرد برای محافظت از سیستم خود، مسئولیت را بیرونی کرده (راهبرد مقابله‌ای) و کژ رفتاری‌های تحصیلی را بروز می‌دهد (بوکارتس و نمپورتا، ۲۰۰۰). در این مدل نقش محوری مقاصد مقابله‌ای میان ارزیابی درونی و راهبردهای مقابله‌ای نشان‌دهنده اهمیت نقش واسطه‌ای متغیری همچون نشخوار خشم (در جایگاه مقاصد مقابله‌ای) خواهد بود. دانشجوی دنیای امروز آن زمان که خود را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی ناتوان ارزیابی می‌کند و علت ناتوانی خود را در بیرون جستجو می‌کند، با نشخوار هیجانی چون خشم، عاملان ناکامی خود را در ذهن سرزنش کرده و با افکار تکرار شونده خشم نسبت به کسانی که به پندار خود او را مورد بی‌عدالتی قرار داده‌اند دست و پنجه نرم می‌کند. این موضوع باعث می‌شود انگشت اتهام دانشجو به سمت استادان و نظام آموزشی نشانه رود و پایه راهبرد مقابله‌ای محق‌پنداری تحصیلی بنا گردد، اینجا است که دانشجو حق را به خود و مسئولیت را به نظام آموزشی واگذار می‌کند.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد که محق‌پنداری تحصیلی توسط کنترل ادراک شده پیش‌بینی می‌شود و نشخوار خشم در این میان نقش واسطه‌ای دارد و چگونگی این مکانیزم علاوه بر شواهد پژوهشی، از طریق نظریه اسناد وینر و مدل یادگیری انطباقی (بوکارتس و نمپورتا، ۲۰۰۰) بیان شده است. با توجه به این که محق‌پنداری تحصیلی تبعات و هزینه‌هایی جدی برای نظام آموزشی خواهد داشت، نیاز است که عوامل مرتبط با آن مورد توجه دست‌اندرکاران حوزه‌ی تعلیم و تربیت و نظام آموزش عالی به ویژه دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد. با توجه به پژوهش کالوین^۱ و همکاران (۲۰۲۵) شناخت احساس خشم و پی بردن به ریشه‌های شکل‌گیری آن بسیار حائز اهمیت است تا فراگیران در برخورد با چالش‌های تحصیلی به جای پناه بردن به اسنادهای بیرونی، روی مسئولیت‌هایی که متوجه آنان است متمرکز شوند. از این‌رو جلسات و کارگاه‌های مرتبط با نشخوار خشم و مدیریت آن و همچنین جلسات توجیهی در دانشگاه‌ها و مدارس برای آشنا نمودن دانشجویان و دانش‌آموزان با حق و مسئولیت آنان، سازگاری آنان را با محیط آموزشی دو چندان خواهد کرد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به گروه نمونه‌ی مورد مطالعه اشاره کرد، از آنجا که شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل

دانشجویان مقطع کارشناسی بودند، لذا تعمیم نتایج به گروه‌های غیر دانشجویی بایستی با احتیاط صورت گیرد و از این رو پیشنهاد می‌شود تا پژوهش حاضر در گروه‌های نمونه‌ی دیگر از جمله دانش‌آموزان نیز تکرار گردد و با نتایج این تحقیق مقایسه شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نوع روش پژوهش حاضر (توصیفی-همبستگی) اشاره کرد بنابراین استنباط روابط علی باید با احتیاط صورت گیرد. در این خصوص پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی روابط علی متغیرهایی همچون نشخوار خشم در قالب طرح آزمایشی با متغیرهای پژوهش حاضر بررسی شود. همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد که در آینده مطالعاتی طرح‌ریزی کنند که نقش متغیرهای پژوهش حاضر را در کنار سازه‌های دیگر همچون رفتار غیرمولد تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی و ... بررسی کنند تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص متغیرهای ذکر شده حاصل شود که این امر زمینه لازم برای برنامه‌ریزی‌های مربوطه در آینده را فراهم خواهد کرد.

منابع

- بشارت، م.، و باقری، س. (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای نشخوار خشم و نگرانی در رابطه بین منبع کنترل با افسردگی و اضطراب. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۷ (۲۸)، ۴۱-۶۳. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4128.html
- بشارت، م.، ع. و محمدمهر، ر. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس نشخوار خشم. نشریه دانشکده پرستاری و مامایی، ۱۹ (۶۵)، ۴۳-۳۶. <https://www.sid.ir/paper/108310/fa>
- شیرزادی، م.، و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۷). مدل علی آداب‌گریزی تحصیلی براساس محق‌پنداری تحصیلی، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۹ (۳۲)، ۶۳-۸۲. https://jpm.marvdasht.iau.ir/article_3165.html
- مهبد، م.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۵). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیر مولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک‌شده: مدل‌یابی ساختاری. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی. دوره ۱۲، شماره ۴۷، ۲۶۵-۲۷۹. <https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/522546>
- مهبد، م.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۶). رابطه بین بیش‌درگیری والدین و رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان با واسطه‌گری محق‌پنداری تحصیلی: مدل‌یابی ساختاری. مجله روانشناسی، دوره ۲۱، شماره ۴، ۴۲۸-۴۴۴. <https://rimag.ir/fa/Article/22206>
- مهبد، م.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس محق‌پنداری تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی. دوره ۱۵، شماره ۷، ۱۰۱-۱۱۱. <https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1054528>
- Achacoso, M.V. (2002). *What do you mean my grade is not an A?: An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students*. (doctoral dissertation). University of Texas, Austin. <https://www.proquest.com/openview/a821d6e3bd787b5d96b0e0d72a79c0f6/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Asilom, I. M., Bautista, I. J., & Perez, J. A. (2024). Academic Entitlement among Filipino College Students: Exploring the Influence of Narcissism, Locus of Control, and Family Functioning. *Academia Lasalliana Journal of Education and Humanities*, 5(2), 11-22. <https://doi.org/10.55902/NVNF2161>
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). USA: Academic Press. https://www.google.com/books/edition/Handbook_of_Self_Regulation/rv3DZSim6z4C?hl=en&gbpv=1
- Boswell, S. S. (2024). Academic entitlement and Ratemyprofessors. com evaluations bias student teaching evaluations: Implications for faculty evaluation and policy-lenient professors' occupational health. *Heliyon*, 10(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29473>
- Cain, J., Romanelli, F., & Smith, K. M. (2012). Academic Entitlement in Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 189. Doi: [10.5688/ajpe7610189](https://doi.org/10.5688/ajpe7610189)
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0016351>
- Crone, T. S., & Babb, S. J. (2023). The role of locus of control in mediating the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(2), 505-523. <https://doi.org/10.1177/14779714231157248>
- Dubovsky, S. L. (1986). Coping with entitlement in medical education. *The New England Journal of Medicine*, 315, 1672-1674. DOI: 10.1056/NEJM198612253152609
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan. https://www.google.com/books/edition/Handbook_of_Educational_Psychology/TjDIqrzfYaMC?hl=en&gbpv=1&pg=PR3&printsec=frontcover

The Mediating Role of Anger Rumination in the Relationship Between Perceived Control and Academic Entitlement

- Halat, D. H., Al-Jumaili, A. A., Ahmed, K. K., Rahal, M., Hamad, A., Darwish, R. M., ... & Alsharif, N. Z. (2024). Academic entitlement among pharmacy students in the arab world: a multi-national exploratory study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 88(2), 100640. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2023.100640>
- Kalvin, C. B., Zhong, J., Rutten, M. R., Ibrahim, K., & Sukhodolsky, D. G. (2025). Evidence-based psychosocial treatments for childhood irritability and aggressive behavior. *JAACAP Open*, 3(1), 14-28. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2024.01.009>
- Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychology in the schools*, 57(4), 572-582. <https://doi.org/10.1002/pits.22338>
- Kopp, J. P., Zinn, T. E., Finney, S. J., Jurich, D. P. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44, 105-129. DOI: [10.1177/0748175611400292](https://doi.org/10.1177/0748175611400292)
- Ney, E., & Fischweicher, P. (2021). The relationship between locus of control, self-efficacy, and entitlement in the United States. *Interdisciplinary Journal of Sociality Studies*, 1, 24-36. <https://doi.org/10.51986/ijss-2021.vol1.04>
- Paulhus, D. L. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265. DOI: [10.1037/0022-3514.44.6.1253](https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.6.1253)
- Paulhus, D. L., & Christie, R. (1981). Spheres of control: An interactionist approach to assessment of perceived control. In H. M. Lefcourt (Eds), *Research with the locus of control construct* (Vol. 1). New York: Academic Press. https://www.researchgate.net/publication/284074588_SPHERES_OF_CONTROL_An_Interactionist_Approach_to_Assessment_of_Perceived_Control
- Peng, B., Hu, N., Li, H., Pang, B., Lv, M., Wang, X., & Li, Y. (2024). A serial mediation model reveals the association between parental over-protection and academic entitlement among nursing students. *Scientific Reports*, 14(1), 15703. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66207-6>
- Peters, J. R., Smart, L. M., Eisenlohr-Moul, T., Geiger, P. J., Smith, G. T., & Baer, R. A. (2015). Anger Rumination as a Mediator of the Relationship Between Mindfulness and Aggression: The Utility of a Multidimensional Mindfulness Model. *Journal of Clinical Psychology*, 71(9), 871-884. DOI: [10.1002/jclp.22189](https://doi.org/10.1002/jclp.22189)
- Poropat, A. E. (2011). The role of citizenship performance in academic achievement and graduate employability. *Education and Training*, 53, 499-514. <http://dx.doi.org/10.1108/00400911111159467>
- Qu, W., Liu, M., & Ge, Y. (2024). Mindfulness decreases driving anger expression: the mediating effect of driving anger and anger rumination. *Accident Analysis & Prevention*, 203, 107642. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2024.107642>
- Reinhardt, J (2012). *Conceptualizing academic entitlement: What are we measuring?*. Unpublished Masters Thesis, University of Windsor. <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=etd>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 609. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rubin, G. J., & Wessely, S. (2020). The psychological effects of quarantining a city. *The BMJ: Leading medical research, news, education, opinion*, 368. <https://doi.org/10.1136/bmj.m313>
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., & Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00171-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00171-9)
- Zheng, X., Chen, H., Wang, Z., Xie, F., & Bao, Z. (2021). Online violent video games and online aggressive behavior among Chinese college students: The role of anger rumination and self-control. *National library of medicine*. DOI: [10.1002/ab.21967](https://doi.org/10.1002/ab.21967)
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344>