

Construction and evaluation of psychometric properties of the scale of scale of academic destructive behaviors in students

Faramarz Kashkoli

Ph.D., in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

Farhad Khormaei *

Associate Professor, Educational Psychology Dept., Shiraz University, Shiraz, Iran

Seyed Mehdi Poorseyed

Ph.D. Student in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

Abstract

The aim of this study was to construct and investigate the factor structure of the scale of students' academic destructive behaviors. The research method was descriptive-correlation and the statistical population included all first grade high school students in Bushehr. Participants in the study were 503 male and female students who were selected by multi-stage cluster random sampling. Structural validity (confirmatory factor analysis) was used to determine the validity of the questionnaire and Cronbach's alpha coefficient and structural reliability in SPSS and AMOS software were used to assess the reliability. The goodness indicators confirmed the fit of the model. The results confirmed the existence of four factors of academic, academic dishonesty, academic status violations and academic oppositional defiant on this scale. Cronbach's alpha indices of these components were also considered favorable. In general, the scale of academic harmful behaviors has a good internal consistency and good validity and can be used in research related to academic injuries.

Keywords: academic destructive behaviors, academic procrastinating, academic dishonesty, academic status violations, academic oppositional defiant

* Corresponding Author: khormaei@shirazu.ac.ir

How to Cite: Kashkoli, F., Khormaei, F., & Poorseyed, S. M. (2021). Construction and evaluation of psychometric properties of the scale of scale of academic destructive behaviors in students. *Quarterly of Educational Measurement*, 12(46), 27-48. doi: 10.22054/jem.2022.60422.2176



ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در دانش‌آموزان

فرامرز کشکولی | دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

فرهاد خرمائی* | دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

سید مهدی پورسید | دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ساخت و بررسی ساختار عاملی مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه‌ی آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهر بوشهر بود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۵۰۳ دانش‌آموز دختر و پسر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای احراز روایی پرسشنامه از روایی سازه (تحلیل عاملی تأییدی) و برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی سازه‌ای در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مذکور را تأیید کردند. نتایج وجود چهار عامل اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی، نقض قانون تحصیلی و نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی را در این مقیاس مورد تأیید قرار داد. شاخص‌های آلفای کرونباخ این مؤلفه‌ها نیز مطلوب محاسبه گردید. در مجموع مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از همسانی درونی مطلوب و روایی مناسبی برخوردار است و می‌تواند در پژوهش‌های مرتبط با آسیب‌های تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی، رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی، نافرمانی مقابله‌ای، نقض قانون

مقدمه

رفتار واکنشی است که از انسان سر می‌زند، قابل مشاهده، قابل اندازه‌گیری و هدفمند است. مسلماً در فرایند رفتارهای انسانی به‌ویژه رفتارهای سطح بالاتر، عوامل زیادی نقش دارند. درباره رفتار انسانی، همیشه پرسش‌های زیادی مورد توجه صاحب‌نظران و پژوهشگران بوده است که بیشتر این پرسش‌ها معطوف به عوامل ایجادکننده و اثرگذار بر رفتارهای مخرب بوده‌اند، مانند این که چرا انسان تقلب می‌کند، اهمال‌کار است، نقض قانون می‌کند، دستورات را اجرا نمی‌کند؟ بیشترین پرسش‌ها معطوف به رفتارهای مخرب، غیرمولد و آسیب‌رسان بوده است. به نظر می‌رسد که بشر بنا به نیاز تکاملی و برای حفظ صیانت از نفس خویش، به‌طور غریزی همواره دنبال کاهش خرابی‌ها و کم کردن تنش‌ها بوده تا شاید بتواند به آرامش برسد و جان خود را حفظ کند. طبیعی است که انسان امروزی هم باید همان راه و رسم نیاکان خود را ادامه دهد و تحقیق در زمینه‌ی مشکلات را در اولویت قرار دهد (Confer et al., 2010).

در پژوهش حاضر، مجموعه‌ای از رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی^۱ مطالعه می‌شوند که فرض شده است تحت تأثیر عوامل سرشتی، هیجانی، شناختی و محیطی هستند (Steel & Munoz, Lisan et al., 2016, Cummings et al., 2015, Klingsieck, 2016 Garcia & Aviles Herrera, 2014). در این پژوهش با توجه به مبانی نظری و نتایج پژوهش‌ها، رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی که در موقعیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نقش آسیب‌رسان بیشتری داشتند، شناسایی و تحت عنوان رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی نام‌گذاری شدند. رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی رفتارهای دشواری هستند که دیگران و اطرافیان را بیشتر از خود فرد آزار می‌دهند و هر کدام به‌گونه‌ای در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارند. در این مطالعه بر اساس پیشینه‌ی مطالعاتی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی شامل مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی^۲، بی‌صداقتی تحصیلی^۳، نقض قانون تحصیلی^۴ و نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی^۵ است (Frick & Morris, 2004) که در ادامه به ترتیب مورد بررسی قرار می‌گیرند.

-
1. academic destructive behaviors
 2. academic procrastinating
 3. academic dishonesty
 4. academic status violations
 5. academic oppositional defiant

اهمال کاری اولین مؤلفه از مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است که نخستین بار در سال 1548 در کتاب ادوارد هال^۱ به کار رفته است (Snyder & Pulvers, 2001). از واژه‌ی اهمال کاری در سال 1600 به گونه‌ی رایجی استفاده شده است، به طوری که در رمان‌های عاشقانه مثل رمان هملت^۲ از این واژه استفاده‌ی زیادی شده است و این واژه بیشتر در مورد افراد عاشقی است که به دلیل اهمال کاری به معشوق نرسیده‌اند و نقل قول‌های به کار رفته درباره‌ی این مفهوم تا سال 1800، جنبه‌ی منفی نداشته است ولی در زمان انقلاب صنعتی این واژه با اصطلاح تنبل، عاصی یا گناهکار مطرح شده است (Farran, 2004). اهمال کاری یکی از رفتارهای معمول است که تقریباً همه‌ی افراد گاهی اوقات در زندگی خود با کنار گذاشتن مسئولیت‌های خود و یا وظایفی که باید در یک زمان مشخص تکمیل شوند، تجربه می‌کنند (Ozer & Yetkin, 2018). امروزه در متون روان‌شناسی، اهمال کاری به صورت تعویق انداختن کارها و محول کردن آن‌ها به زمان دیگر تعریف شده است. به عبارتی دیگر اهمال کاری تحصیلی به عنوان ترک، وقفه، ترس از اشتباه و مدیریت نامناسب زمان در انجام تکالیف تحصیلی مشخص شده است (Farran, 2004). Kagan و همکاران (2010) اهمال کاری تحصیلی را به عنوان تمایل به تکمیل نمودن تکلیف خانه، آماده شدن برای امتحانات یا مقالات، در آخرین دقایق توصیف نمودند و معتقدند این نوع اهمال کاری باعث می‌شود، دانش‌آموزان و دانشجویان، تکالیف تحصیلی خود را به تأخیر بیندازند، بهانه‌سازی کنند و از مسئولیت تحصیلی خود در کل دوره مطالعاتی غفلت کنند. این قبیل دانشجویان می‌گویند تا به پایان ترم نزدیک نشوند نمی‌توانند درس بخوانند چون عادت کرده‌اند تحت فشار زمان، مطالعه کنند. اهمال کاری تحصیلی ممکن است عمدی، اتفاقی و یا حالت عادت داشته باشد، اما اثرات معنی‌داری روی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. اهمال کاری تحصیلی باعث می‌شود هزینه‌های زیادی به خانواده‌ها، دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش تحمیل گردد. اهمال کاری تحصیلی یکی از متداول‌ترین انواع اهمال کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانش‌آموزان است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد. اهمال کاری تحصیلی به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی (مانند به تعویق انداختن مطالعه‌ی درس‌ها تا شب امتحان) است (Erdemir, 2019). تاکنون اهمال کاری‌های تحصیلی متفاوتی گزارش شده

1. Hall

2. Hamlet

است که از آن جمله می‌توان به اهمال‌کاری واقعی، اهمال‌کاری غیرواقعی، اهمال‌کاری معنوی، اهمال‌کاری مزمن، اهمال‌کاری رؤیایی، اهمال‌کاری رفتاری، اهمال‌کاری تصمیمی و اهمال‌کاری فراشناختی اشاره کرد (Hussain & Sultan, 2010).

دومین مؤلفه از رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی که در این مطالعه مورد بررسی قرار می‌گیرد، بی‌صدافتی تحصیلی است که از دهه‌های گذشته تاکنون در مدارس و مؤسسات آموزشی به صورت فزاینده‌ای دیده می‌شود. بی‌صدافتی تحصیلی نه تنها مسئله‌ی جدیدی نیست بلکه مشکل بسیار شناخته‌شده‌ای در بسیاری از کشورها است. افراد مبتلابه بی‌صدافتی تحصیلی به نتایج دلخواه ولی غیرمنصفانه و نادرست (مانند دروغ‌گویی، پنهان کردن حقیقت، گول زدن، فریب و...) نائل می‌شوند (Romney & Steinbart, 2003). یکی از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی، معرفی کار افراد دیگر به عنوان کار خود است که می‌تواند اشکال متفاوتی داشته باشد، مثل شریک شدن در کار دیگران، خرید برگه‌های امتحانی از قبل، پرداخت پول به دیگران در ازای انجام تکلیف است. از دیگر مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی، نسخه‌برداری از کار دیگران در امتحان و سایر موقعیت‌های تحصیلی است که از جمله رفتارهای نادرست و مشکل‌آفرین در مؤسسات آموزشی است (Wilkinson, 2009). از آغاز آموزش رسمی، بی‌صدافتی در تحصیل چالشی پیش روی مدرسین بوده است. امروزه با توجه به گزارش‌های موجود، بی‌صدافتی تحصیلی بسیار شایع است و در مدارس و دانشگاه‌ها در حال رشد است (McCabe & Trevino, 2002). صدافت تحصیلی به صورت پرهیز از رفتارهایی مانند سرقت علمی، تقلب در آزمون‌ها، تصویربرداری از تکالیف و اسناد است، ولی بی‌صدافتی تحصیلی قصد یا تلاش انجام شده برای استفاده‌ی غیرقانونی از اسناد و اطلاعات برای گرفتن امتیاز و اعتبار تحصیلی است (Jensen et al., 2009). بی‌صدافتی تحصیلی دامنه‌ی بسیار گسترده‌ای از رفتارهای غیراخلاقی و غیرقانونی از جمله دروغ، فریب، تقلب در آزمون‌ها، سرقت از منابع علمی و ادبی، استفاده از اطلاعات جعلی، جعل اطلاعات علمی، تخریب کار علمی دیگران و غیره را شامل می‌شود (Rusdi et al., 2019). به‌طور کلی بی‌صدافتی تحصیلی شامل تملک غیرمجاز مطالب آموزشی، ارتباط غیرمجاز با افراد دارای اطلاعات آموزشی، استفاده از اطلاعات آموزشی، مواد درسی، یادداشت‌ها، تجهیزات و وسایل کمک‌آموزشی است که از سوی معلم، استاد و یا مؤسسات آموزشی غیرمجاز شمرده شده‌اند (Murdock et al., 2004).

سومین مؤلفه از رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی که در این پژوهش بررسی می‌شود، مؤلفه‌ی رفتار نقض قانون تحصیلی است. رفتار نقض قانون تحصیلی شکل آشکاری از رفتارهای جامعه‌ستیزی است که کنش‌های برونی‌سازی شده نظیر خصومت، سرقت و قانون‌شکنی را شامل می‌شود (Achenbach & Rescorla, 2001). به عبارتی دیگر مشخصه‌ی اساسی رفتار نقض قانون، الگوی پایداری از رفتار تکراری است که در آن حقوق اساسی دیگران یا قوانین و مقررات پذیرفته‌شده‌ی اجتماعی در محیط تحصیل یا خارج از آن نادیده گرفته می‌شود (Fergusson et al., 2005). طی پژوهش‌های گسترده در حوزه مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان، تقسیم‌بندی دوگانه‌ای از مشکلات رفتاری کودکان، تحت عنوان مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده^۱ و برونی‌سازی شده^۲ ارائه شده که پس از سال‌ها پژوهش در این زمینه، هنوز تمایز اختلال‌های رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده مورد پذیرش اکثر متخصصین است (Achenbach & Rescorla, 2001).

مشکلات درونی‌سازی شده، ماهیت درون فردی دارند و به صورت انزوای اجتماعی، حالات اضطرابی و افسردگی نمایان می‌شوند ولی در مقابل، مشکلات برونی‌سازی شده، ماهیت برون فردی دارند و همچنین دارای الگوهای رفتاری انطباق نایافته‌ای هستند که در تعارض با افراد دیگر و انتظارات فرد مشکل‌دار قرار می‌گیرند (Achenbach & Rescorla, 2001). رفتارهای برونی‌سازی شده شامل گروهی از مشکلات کارکردی مانند بی‌انضباطی‌های رفتاری، بی‌نظمی‌ها، بی‌اخلاقی‌ها و کارکردهای ضعیف تحصیلی، رفتارهای نافرمانی، رفتارهای نقض قانون، جامعه‌ستیزی، پرخاشگری و تکانشوری می‌گردد. کنش‌های برونی‌سازی شده، دامنه‌ی گسترده‌ای از مشکلات رفتاری را در برمی‌گیرند و اثرات ویران‌کننده‌ای بر کودکان و نوجوانان، خانواده، اطرافیان و به‌ویژه معلمان و همکلاسی‌ها دارند (Maughan et al., 1996). علائم این گروه از رفتارها برخلاف رفتارهای درونی‌سازی شده، در رفتار بیرونی بروز می‌کند و نشان‌دهنده‌ی عمل منفی در محیط بیرونی است (Liu, 2004).

چهارمین مؤلفه از رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی که در این مطالعه مورد بررسی قرار می‌گیرد، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی است. نافرمانی به معنای اجتناب از اجرای دستورات و درخواست‌های والدین، معلمان یا پیروی از قوانین از پیش اعلام‌شده از سوی خانه و مدرسه

1. internalizing
2. externalizing

است (Lahey & Loeber, 1994). واژه‌ی «نافرمانی» را می‌توان برای بسیاری از موارد رفتار خودسرانه نیز به کار برد که در آن فرد نسبت به تبعیت از فرامین والدین یا معلمین مقاومت کلامی یا فیزیکی فعال از خود نشان می‌دهد (Green et al., 1996). رفتارهایی مثل امتناع کلامی، انفجار خشم، تهاجم فیزیکی نسبت به والد و یا بزرگ‌ترها به‌ویژه زمانی که بزرگ‌ترها کوشش می‌کنند با دستور دادن وی را وادار به اطاعت کنند، مصادیقی از این‌گونه رفتارها هستند. از دیگر مصادیق رفتارهای نافرمانی می‌توان به سرپیچی کردن، جیغ کشیدن، نق زدن، فریاد زدن، بدخلقی، پرت کردن اشیاء، حاضر جوابی، فحش دادن، دزدی کردن، دروغ گفتن، فرار کردن، گریه کردن، تخریب اموال، سر به سر گذاشتن، عدم انجام تکلیف مدرسه و ترک نیمکت در کلاس درس اشاره کرد (Green et al., 1996). Achenbach and Rescorla (2001) نافرمانی را اعمال قابل مشاهده و آشکار می‌دانند که در واکنش به شرایط محیطی از سوی نوجوان به‌طور خصمانه سر می‌زند. Greene (2011) رفتارهای نافرمانی مقابله‌ای را تضاد ورزی، منفی‌گرایی، حرف‌نشوی، لج‌بازی، بی‌اعتنایی، قلدری و واکنش‌های خصمانه علیه مظاهر قدرت و سرپیچی از رفتارهای انضباطی قلمداد کرده است که در محیط تحصیل یا خارج از آن رخ می‌دهند. با این توصیف رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (اهمال کاری، بی‌صداقتی تحصیلی، نقض قانون و نافرمانی مقابله‌ای) برای اطرافیان، معلمان و جامعه آزاردهنده هستند و همچنین موجب اختلال در فرایند تحصیل دانش‌آموزان می‌گردند.

همان‌طور که مشخص است بیشتر ادبیات نظری موجود، در خصوص برخی از مؤلفه‌های مفهوم رفتارهای آسیب‌زا به‌صورت کلی، یعنی خارج از حوزه‌ی تحصیلی پرداختند و همچنین اکثر پژوهش‌هایی که تاکنون درباره‌ی رفتارهای آسیب‌زا انجام شده‌اند برای سنجش مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از پرسشنامه‌های خارج از کشور که به لحاظ فرهنگی با جامعه‌ی ایران متفاوت‌اند استفاده شده است. در نهایت، پژوهش‌های مختلف داخل و خارج از کشور مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زا را به‌صورت جداگانه مورد سنجش و بررسی قرار داده‌اند و تقریباً پژوهشی که مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی را یکجا مورد سنجش و بررسی قرار داده باشد وجود ندارد؛ بنابراین هدف پژوهشگران در این مطالعه آن است که به ساخت و رواسازی ابزاری مناسب برای سنجش مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دانش‌آموزان بپردازد که قابلیت کاربرد در داخل کشور را داشته باشد،

لذا سؤال‌های اصلی پژوهش حاضر عبارت‌اند از: ۱- آیا پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از روایی کافی برخوردار است؟
 ۲- آیا پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از پایایی کافی برخوردار است؟

روش

پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی برای روان‌سنجی ابزار است. جامعه‌ی آماری مورد مطالعه، دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهر بوشهر بودند. از این جامعه‌ی آماری بنا بر نظر Kline (2015) مبنی بر انتخاب حجم نمونه بر اساس ۱۰ تا ۲۰ نفر در ازای هر پارامتر و با توجه به ۵۲ پارامتر مدل اندازه‌گیری، نمونه‌ای به حجم ۵۲۰ نفر انتخاب گردید و در نهایت داده‌های ۵۰۳ دانش‌آموز (۲۷۲ دختر و ۲۳۱ پسر) مورد تحلیل قرار گرفت. قابل ذکر است که در هر صورت اندازه‌ی نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد. انتخاب دانش‌آموزان این دوره به‌عنوان نمونه‌ی مورد مطالعه، به این دلیل بود که شرایط این دانش‌آموزان با اهداف پژوهش تناسب بهتری داشت. در این پژوهش، نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای صورت گرفت. بدین منظور فهرستی از مدارس تهیه گردید و سپس با رعایت نسبت جنسیتی، پایه‌ی تحصیلی و جمعیت دانش‌آموزی در هر منطقه، از منطقه‌ی یک شهری هشت مدرسه و از منطقه‌ی دو شهری، شش مدرسه برگزیده شدند. در هر مدرسه یک کلاس به تصادف انتخاب گردید و کلیه‌ی دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به‌عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش شرکت کردند. در مجموع، دانش‌آموزان ۱۴ کلاس درس، مشارکت‌کنندگان این پژوهش بودند.

پرسشنامه رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی: جهت سنجش رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (اهمال‌کاری، بی‌صداقتی، نقض قانون و نافرمانی) و با الهام از پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی تاکنن (1991، نقل از مقدس‌بیات، ۱۳۸۳)، پرسشنامه‌ی صداقت تحصیلی (خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، مقیاس خودسنجی Achenbach (1991؛ نقل از ودادیان، ۱۳۹۰) و همچنین با استفاده از پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۱۳۹۲) در قالب پرسشنامه‌ای واحد توسط محققین و با عنوان مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (پیوست) تدوین و اعتبارسنجی شده است. این مقیاس ۵۲ گویه دارد که در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود و آزمودنی با انتخاب

گزینه‌ی خیلی زیاد (نمره‌ی ۵)، زیاد (نمره‌ی ۴)، کم (نمره‌ی ۳)، خیلی کم (نمره‌ی ۲) و هیچ‌وقت (نمره‌ی ۱) کسب می‌نماید. در این پرسشنامه گویه‌های ۱۰-۱ به خرده مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی، گویه‌های ۲۱-۱۱ به خرده مقیاس نقض قانون تحصیلی، گویه‌های ۳۲-۲۲ به خرده مقیاس نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی و گویه‌های ۵۲-۳۳ به خرده مقیاس اهمال کاری تحصیلی اختصاص یافته است. در این پرسشنامه به جز گویه‌های ۸، ۹، ۱۰، ۱۶، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۳، ۴۷ و ۴۸ که معکوس نمره گذاری می‌شوند، بقیه‌ی گویه‌ها نمره گذاری مستقیم دارند. آزمودنی می‌تواند در هر یک از زیرمقیاس‌ها نمره‌ی کل داشته باشد و میانگین مجموع مقیاس‌ها، گویای نمره‌ی آزمودنی در رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی خواهد بود. در پژوهش حاضر از نرم‌افزار SPSS-21 برای ورود اطلاعات و آلفای کرونباخ و از نرم‌افزار Amos-21 برای تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه استفاده شده است.

نتایج

در پاسخ به سؤال اول، در پژوهش حاضر پرسشنامه‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی بر اساس تحلیل عاملی تأییدی مرتبه‌ی اول و دوم مورد ارزیابی قرار گرفت. این مدل اندازه‌گیری شامل ۵۲ گویه و چهار متغیر مکنون (بی‌صدقاتی تحصیلی، نقض قانون تحصیلی، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی) در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه‌ی اول و یک متغیر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در تحلیل عاملی مرتبه‌ی دوم است. بر اساس نتایج جدول ۱، مقدار χ^2 دو محاسبه شده برابر با ۳۴۶۵/۵۴، مقدار نسبت χ^2 دو به درجه آزادی برابر با ۲/۷۳، مقدار CFI برابر با ۰/۹۵، مقدار GFI برابر با ۰/۹۳، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶ و مقدار PCLOSE نیز برابر با ۰/۲۰ است. با این توصیف چون مقادیر شاخص‌های محاسبه شده در دامنه‌ی قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض تأیید می‌گردد (میرز و همکاران، ترجمه پاشاشریفی، ۱۳۹۹).

جدول ۱. خلاصه شاخص‌های برازش مدل رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی

شاخص	P	df/χ^2	GFI	AGFI	CFI	PCFI	RMSEA	PCIOSE
مقدار	۰/۰۰۱	۲/۷۳	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۵	۰/۶۳	۰/۰۶	۰/۲۰
مقادیر قابل قبول		>۳	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۰۸	>۰/۰۵

پس از ارزیابی شاخص‌های برازش، بارهای عاملی برای متغیر مکنون رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی نیز محاسبه شد. همان‌گونه که در شکل ۱ نمایش داده شده است، بارهای عاملی هر ۵۲ گویه بر روی هر چهار عامل مکنون مرتبه‌ی اول مناسب بوده است و در تحلیل عاملی مرتبه‌ی دوم نیز بی‌صدافتی تحصیلی دارای بار عاملی ۰/۷۴، نقض قانون تحصیلی دارای بار عاملی ۰/۸۱، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی دارای بار عاملی ۰/۷۱ و اهمال‌کاری تحصیلی دارای بار عاملی ۰/۶۵ است. بیشترین بار عاملی مربوط به شاخص نقض قانون تحصیلی و کمترین بار عاملی مربوط به شاخص اهمال‌کاری تحصیلی است (جدول ۲).

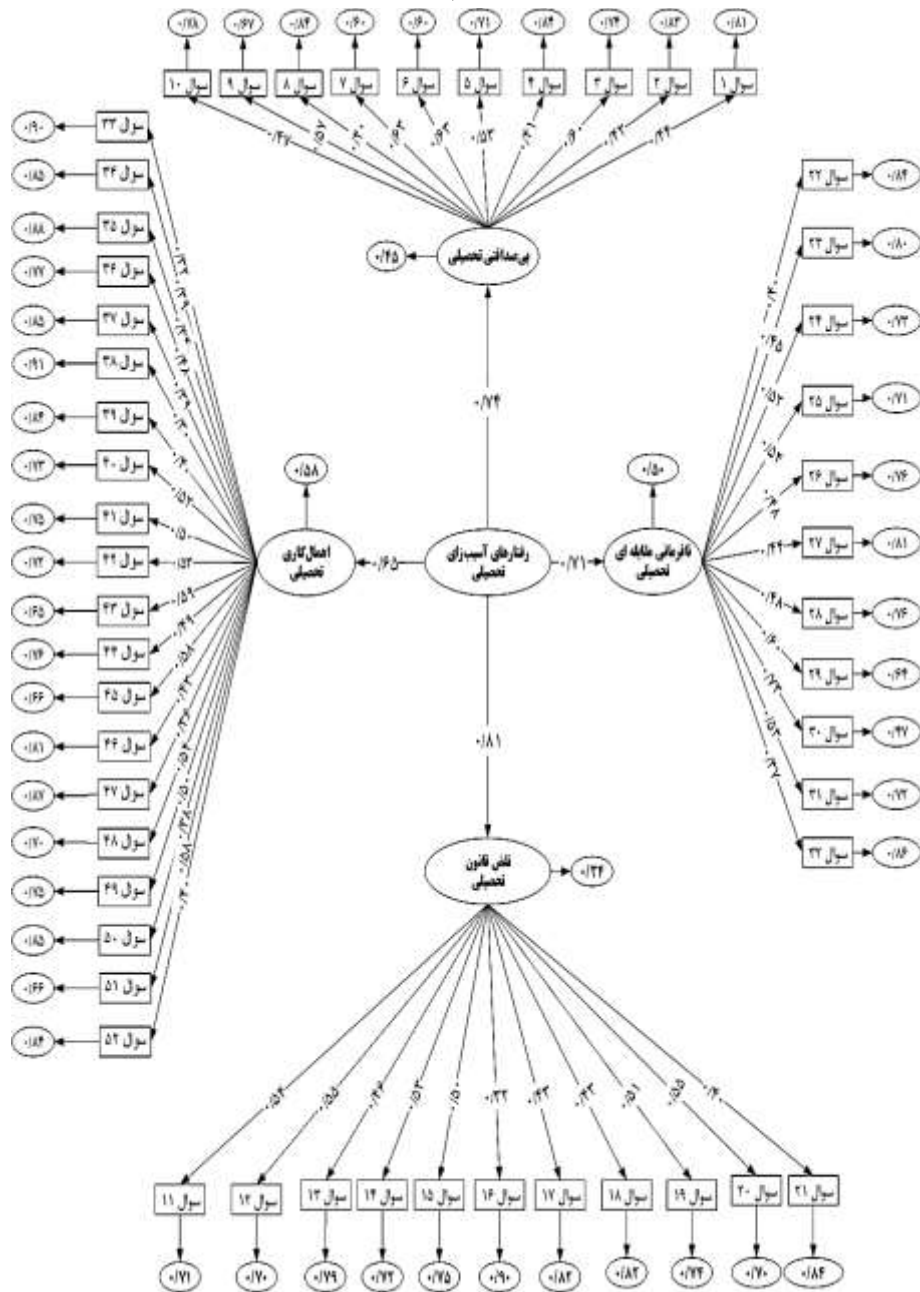
جدول ۲. بارهای عاملی پرسشنامه‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی

عامل	گویه	بار عاملی	سطح معنی‌داری
بی‌صدافتی تحصیلی	۱	۰/۴۴	۰/۰۰۱
	۲	۰/۴۲	۰/۰۰۱
	۳	۰/۶۰	۰/۰۰۱
	۴	۰/۴۱	۰/۰۰۱
	۵	۰/۵۳	۰/۰۰۱
	۶	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	۷	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	۸	۰/۴۰	۰/۰۰۱
	۹	۰/۵۷	۰/۰۰۱
	۱۰	۰/۴۷	۰/۰۰۱
نقض قانون تحصیلی	۱۱	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	۱۲	۰/۵۵	۰/۰۰۱
	۱۳	۰/۴۶	۰/۰۰۱
	۱۴	۰/۵۳	۰/۰۰۱
	۱۵	۰/۵۰	۰/۰۰۱
	۱۶	۰/۳۲	۰/۰۰۱
	۱۷	۰/۴۳	۰/۰۰۱
	۱۸	۰/۴۳	۰/۰۰۱
	۱۹	۰/۵۱	۰/۰۰۱
	۲۰	۰/۵۵	۰/۰۰۱
	۲۱	۰/۴۰	۰/۰۰۱
نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی	۲۲	۰/۴۰	۰/۰۰۱
	۲۳	۰/۴۵	۰/۰۰۱
	۲۴	۰/۵۲	۰/۰۰۱
	۲۵	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	۲۶	۰/۴۸	۰/۰۰۱

عامل	گویه	بار عاملی	سطح معنی‌داری
	۲۷	۰/۴۴	۰/۰۰۱
	۲۸	۰/۴۸	۰/۰۰۱
	۲۹	۰/۶۰	۰/۰۰۱
	۳۰	۰/۷۳	۰/۰۰۱
	۳۱	۰/۵۳	۰/۰۰۱
	۳۲	۰/۳۷	۰/۰۰۱
	۳۳	۰/۳۲	۰/۰۰۱
	۳۴	۰/۳۹	۰/۰۰۱
	۳۵	۰/۳۴	۰/۰۰۱
	۳۶	۰/۴۸	۰/۰۰۱
	۳۷	۰/۳۹	۰/۰۰۱
	۳۸	۰/۳۰	۰/۰۰۱
	۳۹	۰/۴۰	۰/۰۰۱
	۴۰	۰/۵۲	۰/۰۰۱
	۴۱	۰/۵۰	۰/۰۰۱
	۴۲	۰/۵۳	۰/۰۰۱
	۴۳	۰/۵۹	۰/۰۰۱
	۴۴	۰/۴۹	۰/۰۰۱
	۴۵	۰/۵۸	۰/۰۰۱
	۴۶	۰/۴۳	۰/۰۰۱
	۴۷	۰/۳۶	۰/۰۰۱
	۴۸	۰/۵۴	۰/۰۰۱
	۴۹	۰/۵۰	۰/۰۰۱
	۵۰	۰/۳۸	۰/۰۰۱
	۵۱	۰/۵۸	۰/۰۰۱
	۵۲	۰/۴۰	۰/۰۰۱

اهمال‌کاری تحصیلی

شکل ۱. تحلیل عاملی مرتبه‌ی دوم رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی



در این پژوهش به منظور محاسبه‌ی پایایی پرسشنامه‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی، نقض قانون تحصیلی، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب ضرایب ۰/۷۷، ۰/۷۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمده است. علاوه بر این، برای پرسشنامه‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی پایایی کل برابر با ۰/۷۶ محاسبه گردید که این مقدار در دامنه‌ی قابل قبول قرار دارد. در ادامه شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های متغیر آسیب‌زای تحصیلی نشان داده شده است (جدول ۳).

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
بی‌صدافتی تحصیلی	۳۴/۹۳	۶/۸۰	۱۷/۰۰	۵۰/۰۰
نقض قانون تحصیلی	۴۱/۵۲	۶/۷۹	۲۵/۰۰	۵۵/۰۰
نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی	۳۷/۱۵	۷/۸۸	۱۸/۰۰	۵۴/۰۰
اهمال‌کاری تحصیلی	۵۵/۲۲	۱۲/۴۳	۲۴/۰۰	۹۲/۰۰
رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	۴۲/۲۰	۸/۴۸	۸۴	۲۵۱

بحث و نتیجه‌گیری

حوزه‌ی تحصیل یکی از زمینه‌هایی است که رفتارهای آسیب‌زا در آن کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. هرچند که برخی مطالعات سعی در مطالعه‌ی مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زا و ارتباط آن‌ها با متغیرهای دیگر داشته‌اند (Erdemir, 2019, Rusdi et al., 2019)، اما تاکنون پژوهش‌چندانی که به‌طور اخص به موضوع رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی به‌صورت یکجا پرداخته باشد مخصوصاً در کشور ایران مشاهده نمی‌شود، یکی از دلایل اصلی این عدم تمایل پژوهشگران برای تحقیق و بررسی در خصوص رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی می‌تواند نبود ابزاری روا و پایا در خصوص این متغیر باشد لذا هدف پژوهش حاضر ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه بود. با توجه به پیشینه‌ی موجود، در این زمینه مؤلفه‌های چهارگانه (اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی، نقض قانون تحصیلی و نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی) به‌عنوان مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در نظر گرفته شدند (Wilkinson, Kagan et al., 2010).

2009، Maughan et al., 1996، Cummings et al., 2015). یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که پرسشنامه‌ی ساخته شده از نظر روایی و پایایی ابزاری قابل قبول بود. برای احراز روایی سازه‌ی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. نتایج نشان داد که مقادیر شاخص‌های برازش مدل رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی محاسبه شده در دامنه‌ی قابل قبول قرار دارند و برازش مدل مفروض تأیید می‌گردد. ضریب آلفا برای مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌صدقاتی تحصیلی، نقض قانون تحصیلی و نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی مناسب بوده است. به‌طور کلی می‌توان گفت که پرسشنامه‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از اعتبار سازه‌ی نسبتاً خوبی برخوردار است و انعکاس روشنی از رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دانش‌آموزان است و تأییدی بر کاربردی بودن آن در تحقیقات داخلی مربوط به رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است.

نتایج پژوهش نشان داد که در تحلیل عاملی مرتبه‌ی اول کلیه‌ی گویه‌های عامل اول بر اهمال‌کاری تحصیلی بار عاملی مناسبی داشته است و از سوی دیگر این مؤلفه در تحلیل عاملی مرتبه‌ی دوم بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی بارگذاری عاملی قابل ملاحظه‌ای داشته است. اهمال‌کاری به‌صورت به تعویق انداختن کارها و محول کردن آن‌ها به زمان دیگری تعریف گردیده است. از اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان ترک، وقفه، ترس از اشتباه و مدیریت نامناسب زمان در انجام تکالیف تحصیلی یاد شده است (Farran, 2004). Kagan و همکاران (2010) از اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان انجام تکلیف در آخرین لحظات نیز توصیف به عمل آورده‌اند. این نوع اهمال‌کاری باعث می‌شود، دانش‌آموزان و دانشجویان مسئولیت تحصیلی خود را مورد غفلت قرار دهند. اهمال‌کاری به لحاظ مفهومی نمایانگر وظیفه‌شناسی ضعیف و شکست در خودتنظیمی فرض شده است. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که مؤلفه‌های ضعیف وظیفه‌شناسی مانند حواس‌پرتی، سازمان‌دهی ضعیف، انگیزه‌ی پیشرفت کم و شکاف بین قصد-عمل، با اهمال‌کاری در ارتباط هستند؛ بنابراین به‌وضوح می‌توان گفت که مجموع این عوامل سبب شده است که اهمال‌کاری در زمره‌ی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی قرار گیرد و بر این عامل بارگذاری شود.

نتایج پژوهش همچنین بارگذاری گویه‌های بی‌صدقاتی تحصیلی بر این عامل در مرتبه‌ی اول و بارگذاری این عامل بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در مرتبه‌ی دوم را مورد تأیید قرار داد. این نکته قابل اشاره است که بی‌صدقاتی تحصیلی مسئله‌ای شایع بین دانش‌آموزان

برای کسب نمره‌ی بهتر است که در مدارس ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان و حتی دانشگاه رخ می‌دهد (Bushweller, 1999). پژوهش‌ها در این زمینه نشان می‌دهند که یک‌سوم دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی درگیر تقلب هستند و این میزان با ورود آن‌ها به دوره‌های بالاتر به‌طور چشمگیری افزایش می‌یابد و در دبیرستان به بیشترین حد خود می‌رسد (Cizek, 1999)؛ بنابراین در سال‌های اخیر هرگونه رفتاری که در موقعیت‌های تحصیلی به شکل سنتی، دیجیتالی و مجازی و از مسیرهای خلاف اخلاق منجر به کسب اعتبار علمی و تحصیلی شود بی‌صداقتی تحصیلی قلمداد می‌شود و کسی که از این مسیرها اجتناب می‌کند در واقع تمامیت تحصیلی خود را حفظ می‌کند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). لذا بارگذاری این عامل بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی قابل تبیین است. یافته‌ها بارگذاری مؤلفه‌ی نقض قانون بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی را نیز مورد تأیید قرار داد. کودکان دارای اختلال رفتاری با نشانه‌های قانون‌ستیزی و پرخاشگری دارای طیفی از نقایص و تحریف‌های شناختی هستند (Kazdin, 2005). کودکان قانون‌ستیز و پرخاشگر در موقعیت‌های اجتماعی، از نشانه‌های خصمانه‌ی زیادی بهره می‌گیرند، در تفسیر معنی رفتار دیگران به نشانه‌های اندکی توجه دارند و رفتار دیگران را در موقعیت‌های مهم، خصمانه تعبیر می‌کنند. این کودکان در کشمکش با دیگران میزان پرخاشگری و مسئولیت خود را برای عدم توافق‌های اولیه، کمتر از میزان واقعی در نظر می‌گیرند. کودکان با نشانه‌های قانون‌شکنی و پرخاشگری برای حل مسائل بین فردی، راه‌حل‌های کمتری ارائه می‌دهند و بیشتر راهبردهای پرخاشگری و فیزیکی را برمی‌گزینند (Lengua, 2003). نتایج پژوهش‌ها بیان می‌کنند که تصویری مثبت از پرخاشگری و استفاده از آن در حل مسائل اجتماعی، در باور کودکان مبتلا به اختلال رفتاری وجود دارد و همواره این کودکان توقع دارند که رفتارهای تندشان باعث کاهش عواطف منفی شود. این کودکان تصور می‌کنند که رفتار پرخاشگرانه به آن‌ها ابهت می‌دهد و عزت نفس را بالا برده و به اهداف اجتماعی مربوط به تسلط و انتقام‌گیری بیش از محبت ارزش می‌دهند (Lengua, 2003). این عوامل منجر به عدم رعایت هنجارها در موقعیت‌های تحصیلی می‌گردد، بنابراین آسیبی جدی به فعالیت‌های تحصیلی وارد می‌نماید. از این رو بارگذاری این مؤلفه بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی قابل تبیین است.

عامل چهارم بارگذاری شده بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی مؤلفه‌ی نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی است. می‌توان بیان کرد که اختلال نافرمانی مقابله‌ای ریشه در عوامل سرشتی، هیجانی،

شناختی و تعاملات والد-فرزند دارد و با ناسازگاری‌های گوناگون اجتماعی و تحصیلی در نوجوانی و سال‌های آغازین بزرگسالی ارتباط دارد و اگر گستردگی و تداوم داشته باشد، موجب بروز شکل‌های جدی‌تری از رفتارهای ضداجتماعی، بزه‌کاری و سوءمصرف مواد می‌شود (Cunningham & Carpentier et al., 2012؛ Stringaris et al., 2012). Ollendick, 2010). Association American Psychiatric (2013) گزارش کرده است، بالای ۵۰ درصد از موارد ارجاعی به کلینیک‌های روان‌پزشکی کودک، شامل کودکانی است که رفتار نافرمانی و خودسری دارند، گاهی این میزان به بیش از ۷۴ درصد می‌رسد. گرچه در ابتدا ممکن است برای این قبیل کودکان تشخیص‌های مختلفی مانند اختلال نافرمانی مقابله‌ای، اختلال سلوک، اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی، ناسازگاری و غیره داده شود ولی نگرانی عمده‌ی والدین یا معلمان‌ی که چنین کودکی را ارجاع می‌دهند ناتوانی این کودکان در پیروی از دستورالعمل‌ها، فرمان‌ها، قوانین یا اصول و ضوابط رفتار اجتماعی است (Association American Psychiatric, 2013). این امر سبب می‌شود که این کودکان در تقابل با کارکنان آموزشگاه و دانش‌آموزان دیگر قرار گیرند و آسیب‌فراونده‌ای در فعالیت‌های تحصیلی به همراه داشته باشد؛ بنابراین بارگذاری این مؤلفه همراه با سه مؤلفه‌ی دیگر بر عامل رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی قابل توضیح است. این تحقیق با توجه به این که منجر به ساخت و اعتباریابی ابزاری شده است که به دستگاه تعلیم و تربیت و دست‌اندرکاران حوزه‌ی سلامت روان و خانواده این امکان را می‌دهد که با سنجش میزان رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس به نقاط ضعف و کمبودهای موجود در این زمینه پی ببرند و با برنامه‌ریزی درست درصدد جبران برآیند تا حدودی می‌تواند زمینه را برای اصلاح رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در عرصه‌ی عمل فراهم نماید و به‌عنوان ابزاری کارآمد در مدارس به خدمت گرفته شود. در کنار یافته‌های به دست آمده محدودیت‌هایی بر این پژوهش مترتب است. از جمله لازم است به دلیل انجام پژوهش در میان دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول تعمیم نتایج و به‌کارگیری ابزار ساخته شده به سایر مقاطع با احتیاط صورت گیرد. لذا با توجه به این که پژوهش حاضر، نخستین پژوهش در این زمینه است طراحی پژوهش‌های جدید با نمونه‌های آماری متفاوت و حتی تکرار بعضی از پژوهش‌ها برای تأیید یافته‌های فعلی به‌عنوان یک ضرورت مهم پیشنهاد می‌شود. صرفاً با انجام

پژوهش‌های متعدد است که می‌توان نسبت به روایی و پایایی این پرسشنامه اطمینان لازم را کسب کرد.

منابع

- انجمن روان‌پزشکی آمریکا. (۱۳۹۲). متن تجدیدنظر شده‌ی راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه‌ی محمدرضا نیک‌خو و هامایاک آوادیس یانس. تهران: انتشارات سخن.
- خامسان، احمد و امیری، محمد اصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶(۱)، ۵۳-۶۱.
- مقدس‌بیات، محمد. (۱۳۸۳). هنجاریابی مقیاس سنجش سهل‌انگاری تاکنن برای دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- میرز، لاورنس اس، گلن، گامست و گارینو، اجی. (۱۳۹۹). پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه‌ی شریفی حسن پاشا و همکاران. تهران: انتشارات رشد.
- ودادیان، زهرا. (۱۳۹۰). اثربخشی گروه‌درمانی چند خانوادگی بر حل تعارض والدین و نوجوانان و کاهش مشکلات رفتاری فرزندان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه فردوسی مشهد.

References

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). ASEBA school-age forms & profiles: Aseba Burlington.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*: American Psychiatric Pub.
- Bushweller, K. (1999). Student cheating: A morality moratorium? *The education digest*, 65(3), 4-11.
- Carpentier, P.-J., Knapen, L. J., van Gogh, M. T., Buitelaar, J. K., & De Jong, C. A. (2012). Addiction in developmental perspective: influence of conduct disorder severity, subtype, and attention-deficit hyperactivity disorder on problem severity and comorbidity in adults with opioid dependence. *Journal of addictive diseases*, 31(1), 45-59.
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*: Routledge.
- Confer, J. C., Easton, J. A., Fleischman, D. S., Goetz, C. D., Lewis, D. M., Perilloux, C., & Buss, D. M. (2010). Evolutionary psychology: Controversies, questions, prospects, and limitations. *American psychologist*, 65(2), 110-126.
- Cummings, E. M., Koss, K., & Davies, P. T. (2015). Prospective relations between family conflict and adolescent maladjustment: Security in the family system as a mediating process. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 503-515.

- Cunningham, N. R., & Ollendick, T. H. (2010). Comorbidity of anxiety and conduct problems in children: Implications for clinical research and practice. *Clinical child and family psychology review*, 13(4), 333-347.
- Erdemir, N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(1), 1-11.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. ProQuest Information & Learning.
- Fergusson, D. M., John Horwood, L., & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven II: Childhood intelligence and later outcomes in adolescence and young adulthood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(8), 850-858.
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 54-68.
- Greene, R.W. (2011). Collaborative problem solving. In R.C. Murrihy, A.D. Kidman. & T.H. Ollendick (Eds.) *Clinical Handbook of Assessing and Treating Conduct Problem in Youth*, 193-220. New York, NY.
- Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Ouellette, C. A., Penn, C., & Griffin, S. M. (1996). Toward a new psychometric definition of social disability in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(5), 571-578.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209-228.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125.
- Kazdin, A. E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*: Oxford University Press.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4rd Eds.). New York: Guilford.
- Lahey, B. B., & Loeber, R. (1994). Framework for a developmental model of oppositional defiant disorder and conduct disorder *Disruptive behavior disorders in childhood* (pp. 139-180): Springer.
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 595-618.
- Li San Y, Roslan. S.B. Sabouripour.F (2016). Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459.466.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 17(3), 93-103.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W. (1996). Reading problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(4), 405-418.
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes. *Academe*, 88(1), 37.
- Muñoz-García, A., & Aviles-Herrera, M. J. (2014). Effects of academic dishonesty on dimensions of spiritual well-being and satisfaction: a comparative study of

- secondary school and university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 349-363.
- Murdock, T. B., Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the Acceptability and Likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 765.
- Ozer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy beliefs and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Romney, M. B., & Steinbart, P. J. (2003). *Accounting information systems*. Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Rusdi, S. D., Hussein, N., Rahman, N. A. D., Noordin, F., & Aziz, Z. Z. A. (2019). Academic Dishonesty among Tertiary Students in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3), 512-520.
- Snyder, C., & Pulvers, K. M. (2001). Dr. Seuss, the coping machine, and "Oh, the Places You'll Go." *Coping with stress: Effective people and processes*, (1) 3-29.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian psychologist*, 51(1), 36-46.
- Stringaris, A., Zavos, H., Leibenluft, E., Maughan, B., & Eley, T. C. (2012). Adolescent irritability: phenotypic associations and genetic links with depressed mood. *American Journal of Psychiatry*, 169(1), 47-54.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.

پیوست. مقیاس خودسنجی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی

ردیف	عبارات	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	هیچ وقت
۱	تکالیف و پروژه‌های انفرادی‌ام را از روی تکالیف و پروژه‌های دیگران می‌نویسم.					
۲	از اینترنت، مجله و کتاب مطالب زیادی را دانلود می‌کنم و به‌عنوان تکالیف شخصی‌ام ارائه می‌دهم.					
۳	وقتی که شرایط جفت‌وجور است جواب سؤال امتحانی را در جلسه امتحان به هم‌کلاسی‌هایم می‌رسانم					
۴	پروژه‌ها و تکالیف درسی و یا تحقیقی خود را به‌واسطه پدر، مادر، دوستان و سایر افراد دیگر انجام می‌دهم.					
۵	اطلاعات و فرمول‌های موردنیاز را در جایی قرار می‌دهم که در جلسه امتحان در دسترس باشند.					
۶	در انجام پروژه‌های گروهی و تکالیفم نسبت به سایر هم‌کلاسی‌هایم تلاشی نمی‌کنم.					
۷	در جلسات امتحان جواب سؤالات امتحانی را از هم‌کلاسی‌هایم می‌گیرم					

ردیف	عبارات	خیلی زیاد	زیاد کم	خیلی کم	هیچ وقت
۸	یک تکلیف مشخص را به چند معلم در چند درس مختلف ارائه نمی‌دهم.				
۹	اگر شرایط هم فراهم باشد حاضر نیستم به جای فرد دیگری امتحان بدهم.				
۱۰	برای همکلاسی‌هایم تکالیف درسی انجام نمی‌دهم.				
۱۱	در مدرسه میلی به رعایت کردن مقررات مدرسه ندارم.				
۱۲	چیزها و لوازمی را که در مدرسه از آن‌ها خوشم می‌آید با خودم بیرون نمی‌برم.				
۱۳	به میل خودم در کلاس‌های درس حاضر نمی‌شوم.				
۱۴	زمانی که دوست دارم از مدرسه خارج بشوم نیازی نمی‌بینم از کسی اجازه بگیرم.				
۱۵	پس از انجام کارهای اشتباهی که می‌کنم ناراحت نمی‌شوم.				
۱۶	ترجیح می‌دهم با بچه‌های بزرگ‌تر از خودم دوست نباشم.				
۱۷	مسئولین و معلمان مدرسه به من یادآور می‌شوند که با بچه‌هایی که در دسر درست می‌کنند نگردم.				
۱۸	به دوستان و همکلاسی‌هایم راست خیلی از چیزها را نمی‌گویم.				
۱۹	باعث خراب شدن بعضی از وسایل مدرسه می‌شوم.				
۲۰	با کبریت و یا فندک به مدرسه می‌آیم چون به روشن کردن آتش علاقه دارم.				
۲۱	با همکلاسی‌هایم چیزهای نامطلوبی را استفاده می‌کنیم (مانند نوشیدنی‌های غیرمجاز و یا استعمال چیزهای مضر).				
۲۲	با همکلاسی‌ها و معلمان بدخلقی نمی‌کنم.				
۲۳	در مدرسه با بزرگ‌ترها بحث می‌کنم.				
۲۴	به خواسته‌های مسئولین و معلمان مدرسه توجه می‌کنم.				
۲۵	همکلاسی‌هایم را اذیت می‌کنم.				
۲۶	خیلی زود از دست مسئولین و معلمان مدرسه می‌رنجم و حساس می‌شوم.				
۲۷	خیلی زود از دست همکلاسی‌هایم دلخور نمی‌شوم.				
۲۸	زود عصبانی و خشمگین می‌شوم.				
۲۹	هرگاه عصبانی می‌شوم حرف‌های تند می‌زنم.				
۳۰	در بحث با دیگران از الفاظ نامناسب و تحقیرکننده استفاده می‌کنم.				

ردیف	عبارات	خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	هیچ وقت
۳۱	کینه‌ای نیستم.					
۳۲	وقتی از سر اشتباه‌کاری می‌کنم گرچه می‌دانم اشتباه از خودم است ولی دوست دارم دیگران را سرزنش کنم.					
۳۳	هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رویاپردازی می‌کنم و تمرکز کردن برایم دشوار است.					
۳۴	تا لحظه‌ای که امکان داشته باشد آماده شدن برای امتحانات را به تأخیر نمی‌اندازم.					
۳۵	سازمان دادن مطالب قبل از امتحان برایم دشوار است.					
۳۶	هنگامی که از تاریخ یک امتحان اطلاع پیدا می‌کنم اجازه نمی‌دهم که وقت تلف شود، فوراً خودم را آماده می‌کنم.					
۳۷	هنگامی که تاریخ یک امتحان نزدیک می‌شود آماده شدن برای امتحان برایم دشوار است					
۳۸	هنگامی که می‌بایست برای یک امتحان آماده شوم بر روی آن متمرکز می‌کنم و دچار حواس‌پرتی نمی‌شوم.					
۳۹	هنگامی که آماده شدن برای امتحانات را به تعویق می‌اندازم احساس بدی به من دست می‌دهد.					
۴۰	دوست دارم عادت تعلل‌ورزی و امروز و فردا کردن در مورد امتحانات را در خودم تغییر دهم.					
۴۱	تکالیفم را از یک جلسه به جلسه دیگر به تعویق می‌اندازم.					
۴۲	هنگامی که در حال انجام تکالیف هستم چیزهای دیگر حواسم را پرت می‌کنند و برایم دشوار است که آن را تا پایان انجام دهم.					
۴۳	ترجیح می‌دهم که ابتدا تکالیفم را انجام دهم و سپس به چیزهای دیگر بپردازم.					
۴۴	تمایل دارم که انجام تکالیفم را تا دقیقه آخر به تأخیر بیندازم.					
۴۵	وقتی که باید برای مدرسه رفتن بیدار شوم فوراً از رختخواب بلند می‌شوم					
۴۶	دیر به کلاس یا مدرسه می‌رسم.					
۴۷	وقتی در کلاس چیزی نمی‌فهمم مطمئن هستم که به‌زودی آن را خواهم فهمید (مثلاً کتابی می‌خوانم که آن را شرح					

ردیف	عبارات	خیلی زیاد	زیاد کم	خیلی کم	هیچ وقت
	داده باشد یا با پرسیدن از استاد و دوستانمان آن را خواهم فهمید.				
۴۸	پیش از به اتمام رسیدن مهلت تکالیف آن‌ها را تمام می‌کنم.				
۴۹	هنگامی که می‌بایست تکالیفم را مرور کنم آن را به تعویق می‌اندازم.				
۵۰	وقتی که انجام دادن تکالیف را به تعویق می‌اندازم احساس بدی به من دست می‌دهد.				
۵۱	دوست دارم که عادات اهمال‌کاری و امروز و فردا کردن در انجام تکالیف را تغییر دهم.				
۵۲	هنگامی که مجبور باشم کار تحقیقی و یا مقاله‌ای را آماده کنم مرتباً آن را به تأخیر می‌اندازم.				

استناد به این مقاله: کشکولی، فرامرز، خرمائی، فرهاد و پورسید، سید مهدی. (۱۴۰۰). ساخت و بررسی ویژگی‌های

روان‌سنجی مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۲(۴۶)، ۲۷-۴۸. doi:

10.22054/jem.2022.60422.2176



Educational Measurement is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.