

دانش و پژوهش

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

علوم تربیتی و روان‌شناسی

شماره هفتم - بهار ۱۳۸۰

صص ۶۸ - ۵۵

ساخت و هنجاریابی مقیاس سنجش آزاررسانی - آزارپذیری، پایایی و روایی همزمان آن با ابراز وجود و حیطة‌های آزمون وودورت در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی مدارس پسرانه و دخترانه شهرستان اهواز

فرزانه رضانی* - منیجه شهنی بیلاق**

چکیده

این نوشتار پژوهشی گزارش می‌دهد که به ساخت و هنجاریابی مقیاسی برای سنجش الگوی رفتاری آزاررسانی - آزارپذیری دانش‌آموزان و تعیین روایی و پایایی آن پرداخته است. ۱۲۵ دانش‌آموز پسر و ۱۲۵ دانش‌آموز دختر مدارس راهنمایی شهرستان اهواز در این تحقیق شرکت نمودند. در اولین گام بر اساس متون معتبر روان‌شناسی ۸۵ سؤال برای سنجش ویژگیهای آزاررسانی - آزارپذیری نوشته شد که ۳۵ سؤال این مقیاس مربوط به آزارپذیری و ۵۰ سؤال دیگر مربوط به آزاررسانی بود که در تحلیل آماری داده‌ها ۲ سؤال از قسمت آزارپذیری و ۳ سؤال از قسمت آزاررسانی حذف شد. بدین ترتیب مقیاس ۸۰ سؤالی موسوم به B.V.S ساخته شد. ضریب پایایی همسانی درونی (آلفای کرونباخ) رضایت‌بخش و برابر با $\alpha = 0.92$ بود. برای ارزیابی اعتبار مقیاس B.V.S از اجرای همزمان آن با

* - عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دهاقان

** - دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

پرسشنامه‌های اختلالات رفتاری وودورث و ابراز وجود A.S.A استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری با مقیاس ابراز وجود همبستگی مثبت دارد ($P < 0/05$)، ($r = 0/21$) و با مقیاس اختلالات رفتاری وودورث همبستگی منفی دارد. ($p < 0/05$) دامنه همبستگی این مقیاس با اختلالات رفتاری از $0/22 -$ تا $0/45 -$ بود. نقطه برش مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری برای رتبه ۵۰ درصدی بالاتر یا پایین‌تر نمره ۱۸۴ بود، یعنی نمره ۱۸۴ یا کمتر آزاررسان و نمره ۱۸۴ یا بیشتر آزارپذیر بودند. همین‌طور نمره ۱۰ درصدی ۱۱۴ به پایین و نمره ۹۰ درصدی ۲۱۸/۵ به بالا بود، که در جدول هنجاریابی ارائه شده است.

مقدمه

روشهای مختلفی برای ارزیابی ماهیت و میزان مشکل آزاررسانی در مدارس وجود دارد که هر کدام مزایا و معایب خاص دارند. یکی از سریعترین روشها سؤال از معلم است تا تعیین شود چه کسی آزاررسان و چه کسی آزارپذیر است. این روش اطلاعات مفیدی ارائه می‌دهد؛ اما تنها به اعتبار درک معلم از مسأله بستگی دارد. علی‌رغم این مسأله، بسیاری از گزارشهای مشخص کودکان حاکی است که اکثر قربانیان و آزاررسانان در این باره چیزی به آموزگاران نمی‌گویند (ویتنی و اسمیت، ۱۹۹۴). در حالی که آموزگاران ممکن است تلاشهای بسیاری برای شناخت آزاررسانی در کلاس خود انجام دهند، عموماً آموزگاران فقط از جزء اندکی از آزاررسانی که رخ می‌دهد با اطلاع می‌شوند. یک راه دیگر، مصاحبه مستقیم با کودکان درباره تجارب و رفتار آنان در کلاس است. این روش نیازمند میزان بالای اعتماد و رازداری است تا کودک قادر به صحبت درباره خود به‌عنوان فرد آزاردیده یا آزاررسان به شیوه‌ای صادقانه باشد و در کل وقت‌گیر است، با وجود این می‌تواند اطلاعات جزئی و دقیقی ارائه دهد. برخی معلمان و محققان دریافته‌اند که سؤال از تجارب کودکان دیگر در کلاس، تهدید کمتری به بار می‌آورد، به شرط اینکه کودکان آزارپذیری (قربانی شدن) و آزاررسانی را درک کنند؛ مثلاً می‌توان از آنها پرسید نام کودکان آزارپذیر چیست و یا کودکان آزاررسان در کلاس چه کسانی هستند. این کار را می‌توان در اثنای یک مصاحبه انجام داد و سؤالاتی در مورد دوستی‌ها و افرادی که دوستشان دارد مطرح کرد. این روش را نامگذاری همسالان می‌نامند. روش

نامگذاری همسالان کاملاً معتبر است، چرا که اطلاعات زیادی از شماری از افراد به دست می‌دهد (معمولاً ۲۰ تا ۳۰ نفر در یک کلاس) و توافق بین کودکان در حد معقولی خوب است. این مصاحبه‌ها کوتاه‌تر از مصاحبه‌های مستقیم است؛ اما لزوماً باید برای شمار زیادی از اعضای کلاس اجرا شود. این روش کاملاً مفید است و در واقع روش ترجیحی برای مطالعه موردی گروه خاصی از افراد یا کلاس یا حتی یک مدرسه کامل است (باورز و اسمیت، ۱۹۹۳؛ بولتون و اسمیت، ۱۹۹۴). بنابراین به نظر می‌رسد پرسشنامه پایاترین و معتبرترین روش باشد. این روش را نخستین بار الویوس در نروژ اجرا کرد (۱۹۷۸ و ۱۹۹۱) و به صورت گسترده در اسپانیا، سوئیس، ژاپن و کانادا و انگلیس مورد استفاده و بازبینی قرار گرفت (الویوس، ۱۹۸۷). الویوس تأکید نموده است که پایایی آزمون - بازآزمون پرسشنامه او رضایت‌بخش است.

پیشینه پژوهش: مشکل آزاررسانی - آزارپذیری بین کودکان مدرسه‌ای یک پدیده بسیار طولانی است که مدت زمان زیادی از آن می‌گذرد و حتی سابقه آن را به اندازه سابقه بنیانگذاری مدارس می‌دانند. دلیل اصلی که موجب بیان و توضیح این مشکل گردید، این است که برخی از کودکان به طور مکرر و منظم از طریق دیگران مورد اذیت و آزار قرار می‌گیرند و حتی بسیاری از افراد بزرگسال نیز چنین تجربه‌ای از دوران مدرسه رفتن خود دارند. گرچه افراد زیادی با مشکل آزاررسانی و آزارپذیری آشنایی دارند؛ اما مدت زیادی نیست که این پدیده به طور منظم مورد بررسی و تحقیق قرار گرفته است. اولین مقاله در این زمینه طی سمینار تعلیم و تربیت در سال ۱۸۹۷ به نام «امنیت و آزاررسانی - آزارپذیری» ارائه شد و اولین بار که این پدیده مورد بررسی منظم قرار گرفت در ابتدای دهه ۱۹۷۰ بوده است (الویوس، ۱۹۷۸). در سال ۱۹۷۸ الویوس، نسخه انگلیسی کتاب خود را به نام «پرخاشگری در مدارس، آزاررسانی و ضرب و شتم پسران» چاپ کرد. این مشکل رفتاری چندین سال است که به طور وسیع و گسترده در حوزه اسکاندیناوی مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین در دهه ۱۹۸۰ و ابتدای دهه ۱۹۹۰، آزاررسانی و آزارپذیری در میان دانش‌آموزان مدرسه‌ای در کشورهای دیگر مثل ژاپن، هلند، استرالیا و کانادا هم مورد بررسی قرار گرفته است (الویوس، ۱۹۷۸).

تنها در ۵ سال اخیر آزاررسانی - آزارپذیری به عنوان یک مسأله آموزشی به صورت منظم مورد بررسی قرار گرفته است. منظم‌ترین بررسی در مورد کودکان

آزاررسان - آزارپذیر مربوط به پژوهش (الویوس، ۱۹۷۸ و ۱۹۸۴) روی کودکان سوئدی است. بر طبق نظر وی، آزاررسانی زیرمجموعه کوچکی از پرخاشگری است که به طور منظم و به صورت کلامی و جسمی نسبت به کودک آزارپذیر اعمال می شود و او را به ستوه می آورد (زارعی، ۱۳۷۶).

بر اساس بررسی متون و مدارک موجود و جست و جوی کامپیوتری در کشور ایران تا سال ۱۳۷۶ در ارتباط با موضوع مورد نظر هیچ گونه تحقیقی انجام نگرفته بود و اولین تحقیق در این زمینه را منیجه شهنی بیلاق، زارعی و منصور (۱۳۷۷) انجام دادند. به علاوه در منطقه خاورمیانه تحقیقی در این زمینه انجام نگرفته است. در قاره آسیا فقط در کشور ژاپن در دهه ۱۹۸۰، ۱۹۹۰ تحقیقی صورت گرفت (الویوس، ۱۹۹۴). در نتیجه این تحقیق می تواند پایه پژوهشهای بعدی در کشور باشد و همچنین در شناسایی این قبیل دانش آموزان مفید و سودمند واقع شود.

اختلال سلوک و پرخاشگری: اصطلاح اختلال سلوک برای توصیف کودکان و نوجوانانی به کار می رود که مشکلات رفتاری آنها بسیار جدی تر از شیطنت ها و شوخی های عادی است (ساراسون و ساراسون، ۱۹۸۷) این اختلال بر اساس راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی انجمن روان پزشکی آمریکا (DSMIV) (۱۹۹۴) دارای مشخصات زیر است:

نشانه اصلی اختلال سلوک الگوی تکراری و مستمر رفتاری است که در آن حقوق دیگران، هنجارها و موازین اجتماعی با توجه به سن فرد مورد تعرض واقع می شود. این گونه رفتارها در چهار گروه اساسی قرار می گیرند:

گروه اول رفتار پرخاشگرانه که موجب تهدید یا صدمه به افراد دیگر و حیوانات می شود.

گروه دوم از رفتارهایی که در زمره اختلال سلوک هستند، رفتار غیر پرخاشگرانه ای است که موجب خسارت و زیان مالی می شود.

گروه سوم از اختلال سلوک فریبکاری و دزدی است.

گروه چهارم نقض جدی مقررات است.

کودکان و نوجوانانی که اختلال سلوک دارند اغلب شروع کننده رفتار پرخاشگرانه هستند و نسبت به دیگران واکنش پرخاشگرانه نشان می دهند. سرپیچی جدی از قوانین

(مدرسه و والدین) هم از خصوصیات افراد مبتلا به اختلال سلوک است. (DSMIV، ۱۹۹۴). افرادی که دارای اختلال سلوک هستند علاوه بر اینکه پندارها و قوانین اجتماعی را با بی‌رحمی زیر پا می‌گذارند، نسبت به اعمال خلاف خود هیچ‌گونه اضطراب، نگرانی و ناامنی نشان نمی‌دهند (ساراسون و ساراسون، ۱۹۸۷). اختلال سلوک، آزاررسانی را هم در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر، آزاررسانی می‌تواند جزئی از الگوی رفتارهای ضداجتماعی و نقض‌کننده قوانین (اختلال سلوک) باشد. از این دیدگاه، اگر نوجوانی پرخاشگر باشد و دیگران را آزار دهد در زمره کسانی قرار می‌گیرد که اختلال سلوک دارند. این قبیل افراد معمولاً پس از آزاررسانی به رفتارهای جنایی، سوءاستفاده از الکل و غیره روی می‌آورند (الیوس، ۱۹۹۴).

همان‌گونه که گفته شد اختلال سلوک به چهار دسته تقسیم می‌شود که یکی از آنها رفتارهای پرخاشگرانه است. بر اساس تحقیقات الیوس (۱۹۹۴) و (DSMIV، ۱۹۹۴) آزاررسانی جزئی از رفتار پرخاشگرانه محسوب می‌شود و از طرف دیگر، جزئی از اختلالات سلوک و الگوی رفتارهای ضداجتماعی در نظر گرفته شده است.

ویژگیهای شخصیتی کودکان آزاررسان - آزارپذیر: الیوس (۱۹۸۳) آزاررسانی را این‌گونه تعریف می‌کند: یک دانش‌آموز زمانی آزارپذیر یا قربانی است که به‌طور مکرر در مدت زمانی طولانی، از طریق یک دانش‌آموز یا بیش از یک دانش‌آموز با اعمال منفی آنها مورد تعرض واقع شود. این عمل منفی زمانی آزاررسانی قلمداد می‌شود که فرد آزاررسان به‌طور عمدی دیگران را بزند یا تلاش کند آنها را اذیت کند، یا به افراد قربانی صدمه و آسیب برساند.

الیوس (۱۹۹۳) بیان داشت که قربانی‌ها (آزارپذیرها) نسبت به دانش‌آموزان دیگر به‌طور کلی نگران‌تر و ناامن‌تر هستند. به‌علاوه آنها اغلب محتاط، حساس، ساکت و آرام هستند. هنگامی که قربانی‌ها از سوی دانش‌آموزان دیگر مورد حمله قرار می‌گیرند واکنش مشترک همه آنها در برابر حملات دانش‌آموزان آزاررسان گریه کردن (به‌ویژه دانش‌آموزانی که در کلاسهای پایین‌تر قرار دارند) و کناره‌گیری است. همچنین قربانی‌ها عزت‌نفس پایینی دارند. آنها نسبت به خود و موقعیت خود دید منفی دارند و اغلب خودشان را شکست‌خورده تلقی می‌کنند. آنها احساس می‌کنند خجالتی و غیرجذاب هستند.

ریگی (۱۹۹۳) بیان کرد که ارتباط معنی داری بین میل به آزار رساندن به دیگران و عدم سلامت روانی وجود دارد. همچنین بیرلسون (۱۹۸۱) گزارش داد ارتباط معنی داری بین تمایل به آزار رساندن به دیگران و فقر خانوادگی و کمبود سلامت روانی وجود دارد. قبل از تحقیقات الویوس مطالعات اندکی صورت گرفته است که ارتباط آزاررسانی و آزارپذیری با افسردگی را در بین کودکان مدارس ابتدایی مورد توجه قرار می دهد. آزاررسانانها به طور معنی داری بیشتر از آزارپذیرها و گروه گواه افسردگی داشتند. در این پژوهش دخترها بیشتر از پسرها افسرده بودند (شهنی ییلاق، ۱۳۷۷). الویوس (۱۹۹۴) بیان داشت بین خشم و پرخاشگری و افسردگی رابطه وجود دارد؛ یعنی آزاررسانی هم می تواند به دلیل وجود افسردگی در نوجوانان باشد و هم می تواند افسردگی را به دنبال داشته باشد.

یافته های ریگی (۱۹۹۴) نشان داد که رابطه محکم و نیرومندی بین افسردگی و تمایل بیش از حد فرد به قربانی شدن و آمادگی برای آسیب پذیری روانی در پسران و دختران وجود دارد.

بولتون و اندروود (۱۹۹۲) و سلی و ریگی (۱۹۹۳) بحث کردند که آزاررسانی به طور مستقیم روی عزت نفس دانش آموزان مؤثر است و دانش آموزان آزاررسان بعد از آزاررسانی احساس بدتری در مورد خودشان دارند.

تحقیق طولی مجدد الویوس (۱۹۹۱) معلوم کرد که کودکان آزاررسان ۳ تا ۴ بار بیشتر احتمال دارد در بزرگسالی دست به اعمال ضد اجتماعی و خشونت جسمی بزنند. پری، کیوسل و پری (۱۹۸۸) دانش آموزان آزارپذیر از بسیاری جهات ویژگیهای متضاد دانش آموزان آزاررسان را دارند و به طور خاص رفتار پرخاشگرانه آنها ضعیف است. همچنین نمره های آزارپذیری دانش آموزان با نمره های پرخاشگری آنان همبستگی ندارد.

روش تحقیق

جامعه آماری و نمونه: جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان مقطع راهنمایی مدارس پسرانه و دخترانه نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهرستان اهواز در سال تحصیلی ۱۳۷۶-۱۳۷۷ بودند. البته در انتخاب دانش آموزان سعی شد از هر دو جنس به یک تعداد انتخاب شود که ۱۲۵ نفر دانش آموز دختر و ۱۲۵ دانش آموز پسر انتخاب شد. جمعاً نمونه پژوهش حاضر شامل ۲۵۰ نفر بودند.

روش اجرا: برای جمع‌آوری داده‌ها پژوهشگران ضمن هماهنگی قبلی با مسئولان و معاونان مدرسه در کلاسها حضور یافته و با توزیع پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان از آنها تقاضا کردند تا سؤالات را به دقت بخوانند و با صداقت گزینه‌ای را انتخاب کنند که بیشترین مطابقت را با الگوهای شخصیتی و رفتاری آنها دارد. باید گفت که محدودیت زمانی خاصی برای تکمیل پرسشنامه‌ها در نظر گرفته نشد و پس از آنکه مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری ساخته شد برای ارزیابی روایی آن از مقیاس اختلالات رفتاری وودورث و مقیاس ابراز وجود A.S.A با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و برای ارزیابی پایایی آن روش آلفای کرونباخ به کار برده شد. سپس پرسشنامه آزاررسانی - آزارپذیری در مورد دانش‌آموزان هنجاریابی گردید و رتبه‌های درصدی آن به دست آمد.

ساخت مقیاس: در نوشتن سؤالات مربوط به آزاررسانی - آزارپذیری از منابع متفاوتی کمک گرفته شد از جمله کتاب DSMIII-R، کتابها و مقاله‌های موجود در این زمینه، سؤالاتی از مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری الویوس (۱۹۹۴) و پرسش از دانش‌آموزان. همچنین سعی شده تا حد امکان سؤالات متناسب و همخوان با فرهنگ جامعه باشد. در مرحله اول بیش از ۸۵ سؤال در مورد آزاررسانی - آزارپذیری تدوین گردید که شامل دو قسمت می‌باشد: قسمت اول ۳۵ سؤال مربوط به آزارپذیری و قسمت دوم ۵۰ سؤال مربوط به آزاررسانی دارد. روی گروه کوچکی (۲۰ نفر) اجرا شد و اشکالات آن مورد بازنگری قرار گرفت. در این مرحله از ۵ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی خواسته شد که هر یک از سؤالات را به دقت مورد بررسی قرار داده و نظر و پیشنهادها را در خود را در رابطه با سؤالات این مقیاس که (آیا آزاررسانی - آزارپذیری را می‌سنجد) بیان نمایند، پس از بررسی مجدد، این مقیاس با ۸۵ سؤال جهت اجرا بر روی نمونه آماده شد. سؤالات این مقیاس پس از اجرا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و دو سؤال از قسمت آزارپذیری و سه سؤال از قسمت آزاررسانی حذف گردید. در تحلیل سؤالات ملاک مورد نظر نمره‌های کل خود آزمون است. چنین شیوه‌ای در مورد آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و به ویژه در مورد آزمون‌های معلم ساخته که ملاک خارجی خاصی ندارند، بسیار رایج است. این روش شاخصی از همسانی درونی به دست می‌دهد. در این روش در عین حال به تحلیل محتوا و برخی از جنبه‌های اعتبار توجه بیشتری

می‌شود. شیوه حذف سؤالاتی که همبستگی کمتر با نمره‌های کل آزمون دارند، می‌تواند به عنوان وسیله‌ای برای ناب‌سازی و همگن‌سازی آزمون به کار رود. چنین روشی سبب خواهد شد، سؤالاتی که در آزمون قرار می‌گیرند میانگین همبستگی بین آنها به حداکثر رسیده باشد. با این روش انتخاب سؤالات و میزان اعتبار آزمون وقتی افزایش خواهد یافت که مجموعه ماده‌های اولیه ویژگی یا صفت بسیطی را بسنجد که در متغیر ملاک نیز دیده می‌شود. مسأله گزینش سؤالات به منظور به حداکثر رساندن اعتبار آزمون شبیه انتخاب آزمون‌ها برای به حداکثر رساندن اعتبار یک مجموعه آزمون است. در این روش، کار را از مجموعه کامل سؤالات شروع می‌کنند و سپس مرتباً سؤالات را حذف می‌کنند تا سطح اعتبار آزمون به حد مطلوب برسد (براهنی، ۱۳۷۱).

سؤالاتی که حذف شد ضریب همبستگی پایین (یعنی نزدیک به صفر) با نمره کل آزمون داشتند؛ بدین معنی که در نرم‌افزار SPSS به جای ضریب تشخیص D از ضریب همبستگی بین نمره یک سؤال با نمره کل سؤالات استفاده شد که دقت آن بیشتر از روش سنتی یا ضریب D است. در ضریب همبستگی اگر همبستگی سؤال با کل مقیاس از $0/3$ بیشتر باشد سؤال قدرت تشخیص دارد و اگر کمتر باشد قدرت تشخیص ندارد و باید حذف و یا مورد تجدید نظر قرار گیرد. بنابراین ضریب همبستگی به جای ضریب تشخیص سؤال به کار برده می‌شود (براهنی، ۱۳۷۱). به این ترتیب مقیاس آزرسانی - آزارپذیری، با هشتاد سؤال ساخته شد که نمره بالا در آن آزارپذیری و نمره پایین آن آزرسانی می‌باشد.

برای نمونه یکی از سؤالات این مقیاس این بود:

«در هفته گذشته چند بار مورد آزار و اذیت دیگران واقع شده‌اید؟»

الف - هیچ وقت ب - یک بار ج - دو بار د - سه یا چهار بار ه - بیش از چهار بار

پایایی مقیاس آزرسانی - آزارپذیری: برای ارزیابی و سنجش همسانی درونی مقیاس آزرسانی - آزارپذیری ضریب آلفای کرونباخ (۱۹۹۰) محاسبه شده برای مقیاس B.V.S رضایت‌بخش و در سطح $p=0/001$ معنی‌دار بود. این ضریب قبل از حذف برخی سؤالات برای کل آزمودنیهای دختر و پسر $\alpha=0/90$ بود و با حذف دو سؤال (۲۵ و ۲۶) از قسمت اول و حذف سه سؤال (۱۴، ۳۰ و ۳۱) از قسمت دوم $\alpha=0/91$ محاسبه گردید.

روایی مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری: همان‌طور که قبلاً اشاره شد برای سنجش روایی مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری (که پژوهشگر ساخته بود) از مقیاس اختلالات رفتاری وودورث (براهنی و احدی، ۱۳۶۳) و مقیاس ابراز وجود A.S.A استفاده شد. بدین ترتیب رابطه بین مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری و با حیطه‌های مقیاس اختلالات رفتاری وودورث و مقیاس ابراز وجود A.S.A محاسبه شد. نتایج نشان داد همبستگی قابل‌ملاحظه‌ای بین نمرات آزاررسانی - آزارپذیری با تمام حیطه‌های مقیاس اختلالات رفتاری وودورث و مقیاس ابراز وجود A.S.A وجود دارد. دامنه همبستگی این مقیاس با حیطه‌های اختلالات رفتاری از ۰/۲۲ - تا ۰/۴۵ - با میانگین ۰/۳۴ - می‌باشد که همه در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار هستند. کمترین همبستگی بین آزاررسانی - آزارپذیری با اضطراب ۰/۲۲ - و بیشترین همبستگی بین آزاررسانی - آزارپذیری با رفتار ضداجتماعی ۰/۴۵ - می‌باشد. همبستگی این مقیاس با افسردگی ۰/۲۶ - ، با گوشه‌گیری ۰/۲۹ - ، با پارانویا ۰/۴۳ - ، با رفتار بی‌قرارانه ۰/۳۷ - ، با رفتار تهاجمی ۰/۳۴ - ، و با رفتار وسواس‌گونه ۰/۳۵ - و با ابراز وجود ۰/۲۱ + می‌باشد. بنابراین مقیاس اختلالات رفتاری وودورث و ابراز وجود A.S.A به‌عنوان ملاک روایی مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری مورد استفاده قرار گرفت. مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری با مقیاس ابراز وجود همبستگی مثبت و با مقیاس اختلالات رفتاری همبستگی منفی دارد. ضرایب روایی همزمان در جدول ۱ ارائه گردیده است:

جدول ۱- ضرایب روایی همزمان بین آزاررسانی - آزارپذیری با اختلالات رفتاری وودورث و

ابراز وجود در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی اهواز

ابراز وجود	وسواس	تهاجمی	بی‌قراری	پارانویا	گوشه‌گیری	اضطراب	افسردگی	ضد اجتماعی	ابراز وجود
-۰/۲۱	-۰/۳۵	-۰/۲۴	-۰/۳۷	-۰/۴۳	-۰/۲۹	-۰/۲۲	-۰/۲۶	-۰/۴۵	+۰/۲۱
آزاررسانی - آزارپذیری									

میانگین ضرایب همبستگی مقیاس آزاررسانی - آزارپذیری با اختلالات رفتاری وودورث ۰/۳۴ - می‌باشد.

نتایج

این پژوهش به ساخت و هنجاریابی مقیاس سنجش آزارسانی - آزارپذیری پرداخته و بررسی رابطه آن را با اختلالات رفتاری و ابراز وجود دانش‌آموزان مقطع راهنمایی مدارس پسرانه و دخترانه شهرستان اهواز بررسی نموده است. نتایج نشان داد همبستگی قابل ملاحظه‌ای بین نمرات آزارسانی - آزارپذیری با تمام حیطه‌های مقیاس اختلالات رفتاری وودورث و ابراز وجود A.S.A وجود دارد. دامنه همبستگی این مقیاس با حیطه‌های اختلالات رفتاری از $0/22$ تا $0/45$ - با میانگین $0/34$ - بود که همه در سطح $0/05$ معنی دار هستند و همبستگی این مقیاس با ابراز وجود $0/12$ + بود. همچنین ضریب پایایی برای هشت حیطه مقیاس اختلالات رفتاری وودورث به طور متوسط $0/70$ و برای مقیاس ابراز وجود $0/68$ محاسبه گردید. نتایج تحلیل واریانس نشان داد دختران به طور معنی داری آزارپذیری بیشتری نسبت به پسران دارند (آزارپذیرترند) و پسران به طور معنی داری آزارسان‌تر از دختران هستند ($p=0$) که با نتایج برخی از پژوهشهای گزارش شده در این زمینه انطباق دارد (قائمی، ۱۳۶۹، اسمیت، ۱۹۹۳، الویس، ۱۹۹۳).

میانگین برآورد شده و انحراف معیار کل آزمودنیها در مقیاس آزارسانی - آزارپذیری به ترتیب $M=174/79$ و $Sd=41/5$ بود. میانگین برآورد شده و انحراف معیار آزمودنیهای دختر در مقیاس آزارسانی - آزارپذیری به ترتیب $M=187/74$ و $Sd=37/19$ بود. میانگین برآورد شده و انحراف معیار آزمودنیهای پسر در مقیاس آزارسانی - آزارپذیری به ترتیب $M=161/83$ و $Sd=43/81$ بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود پسران نسبت به دختران از رفتار آزارسانی بیشتری برخوردارند.

هنجاریابی مقیاس: نقطه برش این مقیاس بین آزارسانی - آزارپذیری برای رتبه ۵۰ درصدی نمره ۱۸۴ می‌باشد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که نمره کمتر از ۱۸۴ کسب می‌کنند آزارسان و دانش‌آموزانی که نمره آنها بیشتر از ۱۸۴ است آزارپذیر تلقی می‌شوند. همین‌طور نمره ۱۰ درصدی ۱۱۴ می‌باشد؛ بدین معنی که فقط ۱۰٪ دانش‌آموزان احتمال دارد نمره‌ای کمتر از ۱۱۴ کسب کنند و به‌طور غیرعادی آزارسان تلقی شوند. همچنین نمره ۹۰ درصدی $218/5$ می‌باشد؛ یعنی فقط ۱۰٪ دانش‌آموزان احتمال دارد به‌طور غیرعادی نمره $218/5$ به بالا کسب کنند و آزارپذیر تلقی شوند. بنابراین دانش‌آموزانی که در این مقیاس نمره ۲۱۹ به بالا کسب کرده‌اند آزارپذیر و کسانی که نمره ۱۱۴ به پایین کسب کرده‌اند آزارسان تلقی شده‌اند. هنجاریابی مقیاس در جدول ۲ ارائه شده است:

جدول ۲- رتبه‌های درصدی نمرات آزاررسانی - آزارپذیری دانش‌آموزان گروه نمونه

رتبه درصدی	نمره خام	رتبه درصدی	نمره خام	رتبه درصدی	نمره خام
۶۷	۲۰۰	۳۱	۱۶۲	۱	۶۶-۶۸
۶۸	۲۰۱	۳۲	۱۶۳-۱۶۴	۲	۶۹-۷۳
۷۱	۲۰۲	۳۳	۱۶۵	۳	۷۴-۷۸
۷۳	۲۰۳-۲۰۴	۳۴	۱۶۶	۴	۷۹-۸۲
۷۵	۲۰۵	۳۵	۱۶۷	۵	۸۳-۸۹
۷۶	۲۰۶	۳۷	۱۶۸	۶	۹۰-۹۳
۷۷	۲۰۷	۳۹	۱۶۹	۷	۹۴-۱۰۱
۷۸	۲۰۸	۴۰	۱۷۰	۸	۱۰۲-۱۰۶
۷۹	۲۰۹	۴۱	۱۷۱	۹	۱۰۷-۱۰۹
۸۰	۲۱۰	۴۲	۱۷۲-۱۷۳	۱۰	۱۱۰-۱۱۶
۸۱	۲۱۱-۲۱۲	۴۳	۱۷۴-۱۷۵	۱۱	۱۱۷-۱۱۸
۸۲	۲۱۳	۴۵	۱۷۶-۱۷۷	۱۲	۱۱۹-۱۲۲
۸۳	۲۱۴	۴۶	۱۷۸-۱۷۹	۱۳	۱۲۳-۱۲۵
۸۵	۲۱۵	۴۷	۱۸۰	۱۴	۱۲۶-۱۳۰
۸۷	۲۱۶	۴۸	۱۸۱	۱۶	۱۳۱-۱۳۴
۸۸	۲۱۷	۴۹	۱۸۲	۱۷	۱۳۵-۱۳۶
۹۰	۲۱۸	۵۰	۱۸۳-۱۸۴	۱۹	۱۳۷-۱۳۸
۹۱	۲۱۹	۵۱	۱۸۵-۱۸۶	۲۰	۱۳۹-۱۴۰
۹۲	۲۲۱-۲۲۲	۵۲	۱۸۷-۱۸۸	۲۱	۱۴۱
۹۳	۲۲۲-۲۲۳	۵۳	۱۸۹	۲۲	۱۴۲
۹۴	۲۲۴	۵۵	۱۹۰	۲۳	۱۴۳
۹۵	۲۲۵	۵۶	۱۹۱-۱۹۲	۲۴	۱۴۴-۱۴۶
۹۷	۲۲۶-۲۲۷	۵۵	۱۹۳	۲۵	۱۴۷-۱۵۶
۹۸	۲۲۸-۲۳۲	۹۹	۱۹۴	۲۶	۱۵۷-۱۴۹
۹۹	۲۳۳-۲۳۴	۶۰	۱۹۵	۲۷	۱۵۰-۱۵۱
۱۰۰	۲۳۵-۲۴۵	۶۱	۱۹۶	۲۸	۱۵۲-۱۵۵
		۶۳	۱۹۷	۲۹	۱۵۶-۱۵۹
		۶۴	۱۹۸-۱۹۹	۳۰	۱۶۰-۱۶۱

بحث

همان‌طور که نتایج نشان داد همبستگی قابل ملاحظه‌ای بین نمرات آزاررسانی - آزارپذیری با تمام حیطه‌های مقیاس اختلالات رفتاری وودورث و ابراز وجود A.S.A وجود دارد. دامنه همبستگی این مقیاس با حیطه‌های اختلالات رفتاری از ۰/۲۲ - تا ۰/۴۵ - با میانگین ۰/۳۴ - بود که همه در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار هستند و همبستگی این مقیاس با ابراز وجود ۰/۱۲ + بود که این نتایج با یافته‌های (ساراسون و ساراسون، ۱۹۸۷) (الویوس، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۴)، (ریگی، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۴)، (بیرلسون، ۱۹۸۱)، (شهنی بیلاق، ۱۳۷۷) تطابق دارد، همچنین نتایج این پژوهش نشان داد دختران به‌طور معنی‌داری آزارپذیری بیشتری نسبت به پسران دارند (آزارپذیرترند) و پسران به‌طور معنی‌داری آزاررسانتر از دختران هستند ($p=0$) که با نتایج برخی از پژوهش‌های گزارش شده در این زمینه انطباق دارد (قائمی، ۱۳۶۹، اسمیت، ۱۹۹۳، الویوس، ۱۹۹۳).

پیشنهادها

- ۱- این مقیاس هشتاد سؤالی ممکن است در دانش‌آموزان ایجاد خستگی کند، برای جلوگیری از خستگی دانش‌آموزان فرم کوتاه‌تر این مقیاس را پیشنهاد می‌کنیم تا با محاسبه ضریب آلفای مجدد بررسی گردد.
- ۲- تحقیقی مشابه این تحقیق در مدارس روستایی انجام گیرد و مقایسه‌ای بین نقاط شهری و روستایی انجام شود.
- ۳- پیشنهاد می‌شود این تحقیق با استفاده از تحلیل تمایزات به‌منظور تشخیص و پیشگیری خلافتکاری در دانش‌آموزان انجام گیرد.
- ۴- برنامه‌هایی برای آموزش اولیا و مربیان و مشاوران مدارس جهت برخورد مناسب با دانش‌آموزان آزارپذیر و آزاررسان و آموزش مهارت‌های ابراز وجود به این قبیل دانش‌آموزان صورت گیرد.
- ۵- پیشنهاد می‌شود این تحقیق در شهرستان‌های دیگر استان خوزستان، به‌خصوص در مقطع دبستان و دبیرستان هم اجرا شود.

منابع

- آناستازی، ا. (۱۹۷۶)، روان‌آزمایی، ترجمه محمدنقی براهنی، (۱۳۷۱)، تهران، دانشگاه تهران.
- راهنمای آماری و تشخیصی اختلالات روانی انجمن روان‌پزشکان آمریکا DSMIV، (۱۹۹۴)، ترجمه احمدعلی نوریالا و همکاران، (۱۳۷۴)، تهران، دانشگاه شاهد.
- زرعی، اقبال. (۱۳۷۶)، مقایسه عوامل شخصیتی، خانوادگی و آموزشی و آموزش‌آموزان پسر آزاررسان و آزارپذیر و گروه گواه آنها در مدارس راهنمایی شهرستان اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- ساراسون، ایروین و ساراسون، بارابارا. (۱۹۸۷)، روان‌شناسی مرضی، جلد دوم، چاپ دوم، ترجمه بهمن نجاریان و محمدعلی اصغری مقدم و محسن دهقانی. (۱۳۷۳)، تهران، انتشارات رشد.
- شهنی ییلاق، منیجه و زرعی، اقبال و منصوری، فریبا. مقایسه عوامل شخصیتی، خانوادگی و آموزشی و آموزش‌آموزان پسر و دختر آزاررسان و آزارپذیر و گروه گواه آنها در مدارس راهنمایی شهرستان اهواز، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان.
- BIRLESON, B. (1981). The validity of depression disorder in childhood and the development of a self rating scale: A research report. "Journal of child psychology and psychiatry", 22, 73-88.
- BOULTON, M. J and UNDERWOOD. K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. "British Journal of Educational Psychology", 62, 73-87.
- BOULTON, M.J and SMITH, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, and peer acceptance. "British Journal of Developmental Psychology", 12, in press.
- OLWEUS, D. (1978). "Aggression in the schools: bullies and whipping boys". Washington, D.C. Hemisphere Press (John Wiley).
- OLWEUS, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In D. Olweus (eds), Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. "Journal of child Psychology and Psychiatry 35", 1171-1190.

- OLWEUS, D. (1986). Aggression and hormones: Behavioral relationship with testosterone and adrcnalinc. In D. Olweus (eds). Annotation Bullying at school: 6 Basic facts and effects of at school based intervention program. "Journal of child Psychology and Psychiatry", 35, 1171-1190.
- OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler and K. Rubin (eds), "The development and trestment of childhood aggression". Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OLWEUS, D. (1993). Bullies on the playground: the role of victimization. "Research Perspectives and Applications", 81, 85-128.
- OLWEUS, D. (1993). Bullying in school: "what we know and what we can do". Oxford: Blackwell.
- OLWEUS, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. "Journal of child Psychology and Psychiatry", 35, 1171-1190.
- PERRY, D.G., KUSEL, S.J. and PERRY, L.C. (1988). Victims of Peer aggression. "Development Psychology", 24, 801-814.
- RIGBY, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. "The Journal of Genetic Psychology".
- RIGBY, KENI. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent school children involved in bully/victim problems. "Journal of Family Therapy", vol (16) No (2), PP: 173-187.
- RIGBY, K. (1994). School bullies. "Independent Teacher". 1, 8-9.
- RIGBY, K. and SLEE, P.T. (1993). Children's attitudes towards victims. In P.K. Smith and S. Sharp (ed), "School bullying". NewYork: Routledge.
- SMITH, P.K. and BOWERS, LOUISE, BINNEY, VALERIE, and COWIE, HELEN. (1993). "Relationship of childeren involved in bully / victim problems at school, PP: 184-202.
- SMITH, P.K. and WHITNEY, IRENE. (1994). Bulling of children with Special needs in mainstream school. "Spport for Learning", vol (9) No (3), PP: 103-106.