

رواسازی و اعتباریابی مقیاس سنجش روابط نوجوانان همسال (APRI) در نوجوانان شهر مشهد

چکیده

هدف پژوهش حاضر، رواسازی و اعتباریابی مقیاس پرخاشگری APRI در نوجوانان دختر شهر مشهد است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی و با هدف آزمون‌سازی است. جامعه پژوهشی شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی 92-1391 است. نمونه پژوهش شامل 405 نفر از دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه ناحیه 5 و 6 شهر مشهد است که به صورت خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس پرخاشگری AGQ و همچنین خرده مقیاس زورگویی از مقیاس سنجش روابط نوجوانان همسال (APRI) است که توسط پاردا رواسازی شده، استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از ضرایب روایی محتوایی، تحلیل عاملی و همبستگی پیرسون استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که پایایی کل سؤال‌های مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ 0/94 و برای مؤلفه‌ی قلدری 0/92 و مؤلفه‌ی قربانی شدن نیز 0/92 به دست آمد؛ که نتایج حاکی از همسانی درونی ابزار برای دانش‌آموزان ایرانی است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که مقیاس از دو عامل پرخاشگری فعال (قلدری) و پرخاشگری انفعالی (قربانی) قابل استخراج است. این دو عامل 44/83 درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که نسخه‌ی فارسی پرسشنامه پرخاشگری زورگویی از مقیاس سنجش روابط نوجوانان همسال APRI، در جامعه‌ی ایران اعتبار و روایی خوبی دارد و می‌توان از آن برای سنجش میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه بهره گرفت.

فرزان سادات هاشمی*
کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه
فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)
حسین کارشکی
دانشیار گروه علوم تربیتی و
روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد
یونس طاطاری
کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی
دانشگاه فردوسی مشهد
مجتبی حسینی
کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی
دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: 1393/7/5

تاریخ پذیرش: 1394/6/30

نشانی: مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد،
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه
علوم تربیتی
رایانامه: foruzan.hashemi@yahoo.com

کلیدواژه‌ها: رواسازی و اعتباریابی، پرخاشگری فعال، پرخاشگری انفعالی، دانش‌آموزان.

Validity and reliability of the APRI Aggression Assessment Scale in Mashhad Adolescents

Abstract

The aim of the present study was to validate and make reliable the APRI aggression assessment scale in girl adolescents Mashhad. The study was descriptive method aiming at test making. The statistical population included the high-school girl students in Mashhad during the 1391-92 academic year. The sample was comprised of 405 high-school students in the areas 5 and 6 of Mashhad who were chosen through multistage cluster sampling method. In order to collect data, the AGQ aggression scale -which was normalized by Najjarian and Zahedifard- and the APRI aggression scale – which was validated by Parada- were utilized. Validity coefficient, factor analysis, and Pearson's correlation coefficient were used for the data analysis. The obtained data were analyzed using the SPSS.20 software. The results showed that using the Cronbakh's alpha, the overall reliability of the scale, bully factor and victim factor were 0.94, 0.92 and 0.92, respectively, revealing the internal consistency of scale for Iranian students. The results of the exploratory factor of the principal component analysis (PCA) by using the Varimax rotation, showed that the translated scale included the bully and victim factors which explained 44.83% of the total variance. This obtained value is appropriate psychometrically. Considering the result of this study it can be said that the Persian version of APRI aggression scale has an adequate reliability and validity in the Iranian society and could be used to measure the female high school students' aggression

Forzan sadat Hashemi*
Master Graduate, field of
educational Research, Ferdowsi
University of Mashhad.

Hossein Kareshki
Associate Professor in Ferdowsi
university of Mashhad

Younes Tatari
Master Graduate, field of
educational Research, Ferdowsi
University of Mashhad

Mojtaba Hosseini
Master Graduate, field of
educational Research, Ferdowsi
University of Mashhad

*Corresponding Author:
foruzan.hashemi@yahoo.com

Keywords: validity, reliability, bully, victim, students

مقدمه

لینچ¹⁷، دیدرچسن¹⁸، گابنن¹⁹، اسچیدت²⁰، کری²¹، 2005، هیلی²²، 2001، مارش²³، پارادا²⁴، یونگ²⁵، هیلی، 2001، مایر²⁶، کرنل²⁷، 2010، الوس²⁸، 1991، 1993). پرخاشگری که دارای اثرات طولانی مدتی همچون ناسازگاری جدی در سال‌های بعدی زندگی است. نحوه‌ی بروز پرخاشگری از کودکی به بزرگسالی تغییر می‌کند؛ به طوری که درصد قابل توجهی از پرخاشگری فیزیکی کاسته شده و به شکل پرخاشگری کلامی درآمده و به صورت تهدید، ژست‌های تهدید، اهانت کردن، ناسزا گفتن و رفتارهای کلامی دیگری که باعث برانگیختگی دیگران می‌شود، مشاهده می‌گردد. اگرچه تعریف واحدی از پرخاشگری در دست نیست، ولی در مورد این موضوع اتفاق نظر وجود دارد که در اکثر تحقیقات در ابتدا بر بعد جسمانی، پرخاشگری تأکید داشتند، اما به تدریج بر ابعاد دیگر آن نیز متمرکز شدند (کوی²⁹ و داج³⁰، 1998؛ مک اوی³¹، اشترن³²، رودریگز³³ و السون³⁴، 2003). در زبان معمولی این اصطلاح با مفاهیم مختلف بکار رفته است. مفاهیمی که در عین حال ساختارهای خصومت³⁵، خشم³⁶، پرخاشگری را در برمی‌گیرد. علیرغم تفاوت‌های آن‌ها این اصطلاحات اغلب به جای یکدیگر بکار می‌روند و رابطه‌ی بین آن‌ها به طور ناکافی توصیف می‌

گذشته‌ی بشر پر است از وقایعی که پرخاشگری¹ از ویژگی‌های مهم آن است (ستوده، 1373). رشد و گسترش دانش بشری و فناوری‌های نوین سبب شده تا دنیای انسان‌ها متحول و هر لحظه پیچیده‌تر شود (ولیس، 1382). خشونت² و پرخاشگری کودکان و نوجوانان یکی از بزرگ‌ترین مشکلات مهم هزاره جدید است. به طور طبیعی در زندگی خود با افرادی مواجه شده‌اید و یا خود دچار این حالت شده‌اید که در مقابل دیگران و در زمان مشکلات و برخورد با موانع، خیلی سریع از کوره دررفته و خشمگین و عصبی شده‌اید و آن حالت را به صورت رفتار لفظی یا فیزیکی بروز داده‌اید. به اعتقاد نانجل³، اردلی⁴، کارپنتر⁵ و نیومن⁶ (2002) پرخاشگری یکی از مسائل مهم زندگی بشر است مشکلات برخاسته از آن، یکی از دلایل مهم ارجاع کودکان و نوجوانان برای دریافت کمک‌های روان‌شناختی محسوب می‌شود (سوخودولسکی⁷، کاسینوف⁸ و گورمن⁹، 2004). پرخاشگری یکی از مشکلات اصلی دوران کودکی و نوجوانی است (دوین¹⁰، گلیگان¹¹، میزک¹²، شیخ¹³ و فاو¹⁴، 2004) و یک مشکل رو به رشد و قابل توجهی در مدارس سراسر جهان با پیامدهای جدی برای سلامت روان برای قربانیان پرخاشگری و فرد پرخاشگر می‌باشد (دوو¹⁵، هولستین¹⁶

17. Lynch
18. Diderichsen
19. Gabnain
20. Scheidt
21. Currie
22. Healey
23. Marsh
24. Parada
25. Yeung
26. Mayer
27. Cornell
28. Olweus
29. Coie
30. Dodge
31. Mcevoy
32. Estrem
33. Rodriguez
34. Olson
35. Hostility
36. Anger

1. Aggression
2. Violence
3. Nangle
4. Erdley
5. Carpenter
6. Newman
7. Sukhodolsky
8. Kassinoe
9. Gorman
10. Devine
11. Gilligan
12. Miczek
13. Shaikh
14. Pfaff
15. Due
16. Holstein

کلامی و فیزیکی و مخصوصاً بر پسران متمرکز بود تنها در دو دهه اخیر مطالعات پرخاشگری برحالات نامحسوس پرخاشگری متمرکز شده است. در مطالعات پیشین تأیید شده است که پسران به‌طور معنی‌داری، سطح بالاتری از پرخاشگری را نسبت به دختران نشان می‌دهند و این تفاوت در سرتاسر دوران زندگی ثابت می‌ماند (پارک⁴ و اسلابی⁵، 1983). در خلال دوره‌ی نوجوانی، حجم وسیعی از نوجوانان حدود 60 درصد در سطح کل جمعیت چه دختر و چه پسر در طیف وسیعی از رفتار ضداجتماعی شرکت می‌کنند. در دوره‌ی نوجوانی دخترانی که قبلاً پرخاشگر نبودند، ممکن است برای اولین بار رفتار ضد اجتماعی نشان دهند (هاشمی آذر، 1382). البته در سال‌های اخیر رفتارهای پرخاشگرانه در دختران نوجوان بیشتر از پسران افزایش یافته است (کریک⁶، 1996، به نقل از دیبل⁷، 2008). اولین سؤالی که در مورد رفتارهای نابهنجار افراد خصوصاً مشکلات رفتاری - ایدائی از جمله پرخاشگری مطرح می‌شود این است که علل پرخاشگری چیست دو نظریه وجود دارد که علل پرخاشگری را متفاوت می‌نگرند: نظریه روانکاوی فروید که پرخاشگری را یک سائق می‌داند و نظریه یادگیری اجتماعی که پرخاشگری را یک پاسخ آموخته‌شده می‌داند. پرخاشگری می‌تواند ناشی از علل گوناگونی باشد که در ذیل به‌صورت خلاصه به آن اشاره شده است:

§ علل اجتماعی پرخاشگری: (ناکامی، تهییج، انگیزندگی فزاینده، قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها)

§ تعیین‌کننده‌های شخصی پرخاشگری: (الگوی رفتاری نوع A، سوگیری اسنادی خصمانه، جنسیت، خودشیفتگی)

شود. باوجود تعاریف متفاوت پرخاشگری، اغلب صاحب‌نظران بر این باورند که پرخاشگری با حملات آزاردهنده و مضر برای قربانی بروز می‌کند (مهدوی‌راد به نقل از کوی و داج، 1389)، که به شکل پرخاشگری فیزیکی (جسمانی) نظیر هل دادن، لگدزدن، پرتاب اشیاء و تهدید به انجام این اعمال، یا به شکل واکنشی به معنی پاسخ دفاعی به محرک‌های ادراک‌شده مبنی بر تهدید و ترس و یا محرک‌های تحریک‌کننده توأم با عناد و دشمنی (همان). فروم¹ همه‌ی اعمالی را که سبب آسیب رساندن به شخص، شیء یا جانور دیگر می‌شود یا با چنین قصدی صورت گیرد پرخاشگری می‌نامد (اریش فروم، 1361). وستن² (2002)، پرخاشگری، رفتاری کلامی یا فیزیکی است که هدفش صدمه زدن به شخص دیگر یا موجود زنده می‌باشد و به همان اندازه خصوصیت انسانی است که ایثارگری می‌باشد. دادستان (1382) پرخاشگری عبارت از ایجاد صدماتی که نه‌تنها از دید مشاهده‌کننده غیرقابل‌توجیه است، بلکه فقط در چارچوب اصول اخلاقی و قانونی یک جامعه مشخص، معنای خود را می‌یابد. از دیدگاه شناختی - رفتاری، پرخاشگری مجموعه‌ای از کنش‌های عمدی بین فردی بوده و شامل رفتارهای فیزیکی یا کلامی است که برای اشخاص یا اشیاء دیگر مخرب و صدمه زننده است (کندال، 2001). در کل می‌توان گفت پرخاشگری ممکن است به شکل‌های مختلفی، مانند آزار و اذیت دیگران، کتک زدن و دشنام دادن جلوه‌گر شود و هدف آن صدمه‌زدن به خود یا دیگران است (اکبری، 1381). در پرخاشگری یک عدم تعادل قدرت بین پرخاشگر و فرد قربانی وجود دارد که فرد قربانی پرخاشگری قادر به دفاع خود نیست (الوس³، 1997). مطالعات قبلی بر پرخاشگری

4. Park
5. Slaby
6. Crick
7. Dibble

1. Erich forum
2. Westen
3. Olweus

ذاتی و روانی افراد را مؤثر در پرخاشگری می‌داند. در مدل شرمساری-پرخاشگری تانکن برخلاف نظریه انسانیت‌زدایی که کاهش خصوصیت همدلی را عاملی در پرخاشگری می‌داند، شرمساری را به‌عنوان یک هیجان قدرتمند و شدید، موجب بروز عواطف منفی بسیاری به‌ویژه خشم (در نتیجه پرخاشگری) محسوب می‌کنند. در مدل پرخاشگری-پرخاشگری، بدرفتاری و اهانت کلامی دیگران را غالباً عامل عمده‌ای در آشکار ساختن اعمال پرخاشگرانه در طرف مقابل می‌داند (زاهدی‌فر، نجاریان و شکرکن، 1379). از پرخاشگری تقسیم‌بندی‌های متفاوتی شده است از جمله: 1- تقسیم‌بندی پرخاشگری به دو نوع ابزاری و واکنشی: پرخاشگری ابزاری (هودلی³، 1994) یا مسلط (کوئی⁴ و داج⁵، 1986) که از سوی کودک به‌طور ابزاری در جهت بدست آوردن اهداف، امتیازات، جایگاه‌ها و یا فعالیت‌های دلخواه خود به کار گرفته می‌شود و البته قبلاً از جانب بزرگسالان به‌گونه‌ای مثبت در کودک مورد تقویت واقع شده است. پرخاشگری واکنشی (هودلی، 1994؛ کوئی و داج، 1986) که طی آن کودک واکنش‌های شدیدی را نشان داده و از طریق کنش‌های دیگران تحریک می‌شود. 2- تقسیم‌بندی پرخاشگری به دو نوع مستقیم و غیرمستقیم: کازدین⁶ (2000) پرخاشگری را به دو نوع مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌کند. در نوع مستقیم، هدف کودک مشخص و رفتار پرخاشگرانه نیز آشکار است. در صورتی که عامل پرخاشگری را نمی‌شناسیم، این نوع پرخاشگری را که زمینه‌های قبلی دارد و در حقیقت تخلیه هیجان‌های قبلی است،

§ علل اجتماعی پرخاشگری: (ناکامی، تهییج، انگیزختگی فزاینده، قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها)

§ تعیین‌کننده‌های شخصی پرخاشگری: (الگوی رفتاری نوع A، سوگیری اسنادی خصمانه، جنسیت، خودشیفتگی، احساس جویی)

§ تعیین‌کننده‌های موقعیتی پرخاشگری: (دمای بالا، الکل، باورهای فرهنگی و ارزش‌ها)

§ عوامل فرهنگی پرخاشگری: فرهنگ‌های افتخار، حسادت جنسی. (بارون، بیرن، برنسکامب، 1388).

نظریه فردیت‌زدایی-پرخاشگری زیمباردو، معتقد است زمانی که آگاهی افراد کاهش می‌یابد احتمال بیشتری وجود دارد که برانگیختگی شدید را به مسبب‌های بیرونی نسبت دهند، درحالی‌که نظریه انسانیت‌زدایی-پرخاشگری فشاخ، پرخاشگری را به مسبب‌های بیرونی نسبت نمی‌دهند، بلکه اعتقاد دارند وارد کردن درد و رنج عمدی به دیگران برای اغلب مردم مشکل است مگر اینکه راهی برای انسانیت‌زدایی از قربانی خود بیابند و با کاهش خصوصیت همدلی، احتمال ارتکاب به پرخاشگری سهل‌تر می‌گردد (زاهدی‌فر، نجاریان و شکرکن، 1379). در نظریه انتقال-برانگیختگی، مسبب‌های بیرونی و کاهش خصوصیت همدلی را عوامل مؤثر در پرخاشگری نمی‌داند، بلکه مدل دو مؤلفه‌ی زیلمن¹ تعامل هیجان (برانگیختگی) و شناخت را در شکل‌گیری رفتار پرخاشگرانه مورد ملاحظه قرار می‌دهد، در نظریه درون‌گرایی-برون‌گرایی، همان‌طور که آیزنک² (1983) پیشنهاد می‌کند اکثر بزه‌کاران و مجرمان به‌طور ذاتی و سرشتی برون‌گرا هستند، ویژگی‌های

3. Hadleey
4. Coie
5. Dodge
6. Kazdin

1. Zilman
2. Eysenck

مورد توجه قرار می‌گیرد، منبع یا منابع ناکامی است. ناکامی احساسی است که در نتیجه ایجاد مانع بر سر راه رسیدن به هدفی که فرد آن را مطلوب می‌شمارد پدید می‌آید (محسنی تبریزی، 1381). پرخاشگری خصمانه هر نوع رفتاری است که هدفش اذیت کردن با آسیب رساندن به موجود زنده دیگری است که برانگیخته شده است تا از این رفتار پرهیز کند (محمی‌الدین بناب، 1374). در بازنگری پیشینه مربوط به ابزار سنجش پرخاشگری در سایر کشورهای جهان ملاحظه شد که پنج مقیاس مهم وجود دارد: پرسشنامه باس⁸ و دورکی⁹، مقیاس فولدز¹⁰، مقیاس سلگ¹¹، مقیاس اولووس¹² (1975) و پرسشنامه جامع پرخاشگری چوینوسکی¹³ اما مقیاسی که بتواند میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر در ابعاد کلامی، اجتماعی و فیزیکی بسنجد احساس وجود ندارد. همچنین در کشور ایران مقیاس‌ها و پرسشنامه‌های پرخاشگری از جمله پرسشنامه محقق ساخته سنجش پرخاشگری نوجوانان، پرسشنامه پرخاشگری (AI)، پرسشنامه پرخاشگری AGQ، پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (AQ)، پرسشنامه پرخاشگری واکنشی-فعال، پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار کودکان دبستانی، پرسشنامه پرخاشگری غیر فیزیکی (رفتارهای پرخاشگری غیر فیزیکی را اندازه می‌گیرد)، پرسشنامه سنجش روابط همسالان، پرسشنامه بررسی میزان خشم یا پرخاشگری (AAI)، مقیاس تعدیل خویش‌داری وین برگر (سنجش خویش‌داری، سرکوب پرخاشگری و غیره)، مقیاس

پرخاشگری غیرمستقیم می‌نامند (خداپناهی، 1377).
3- تقسیم‌بندی پرخاشگری به دو نوع فیزیکی و ارتباطی: کریک¹ و گرات پیتر² (1995) پرخاشگری فیزیکی و تمایل به آسیب رساندن به دیگران (مثل کتک زدن، هل دادن یا تهدید به کتک زدن دیگران) را مربوط به پسران دانسته‌اند. آن‌ها معتقدند پرخاشگری دختران معطوف به موضوعات ارتباطی در تعاملات اجتماعی‌شان می‌باشد (برقراری ارتباطات صمیمی نزدیک با دیگران). به عقیده این دو تلاش برای آسیب رساندن به دیگران در دختران بر موضوعات ارتباطی متمرکز بوده و پسران بیشتر به سمت پرخاشگری‌های فیزیکی تمایل نشان می‌دهند (کرنی³، میلر⁴، 2002). 4- تقسیم‌بندی پرخاشگری به دو نوع فعال و منفعل: پرخاشگری فعال یک عکس‌العمل تدافعی، همراه با علائم عصبانیت می‌باشد که گاهی نیز تهدیدآمیز است (داج و کوی، 1987 و پرایس⁵ و داج، 1989). در مقابل پرخاشگری فعال پرخاشگری غیرفعال قرار دارد، این نوع پرخاشگری نوع خاصی از پرخاشگری سرد است که هیجان خیلی کمی به همراه دارد (داج و کویی، 1987، پرایس و داج، 1989، ویتارو⁶ و برندگن⁷، 2005). 5- تقسیم‌بندی پرخاشگری به دو نوع وسیله‌ای و خصمانه: اگر رفتاری در جهت رسیدن و دستیابی به هدفی خارجی انجام گیرد پرخاشگری وسیله‌ای تلقی می‌شود (پاول ماسن، 1377). این پرخاشگری ریشه‌های نظری در مدل پرخاشگری- ناکامی دارد (حسینی، 1385). در این نظریه مهم‌ترین هدفی که به‌عنوان محور آسیب

8. buss
9. Durkee
10. Foulds
11. Selg
12. Olweus
13. Choynowski

1. Crick
2. Grot Peter
3. Carney
4. Melrell
5. Price
6. Vitaro
7. Brendgen

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی است و در دسته پژوهش‌های آزمون‌سازی قرار می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش، شامل دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر مشهد در پایه تحصیلی دوم و سوم در رشته‌های تحصیلی علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی است که در سال تحصیلی 1391-1392 مشغول به تحصیل هستند. از جامعه آماری موردنظر نمونه پژوهشی، 405 نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. تعیین حجم نمونه با استفاده از جدول جرسی و مورگان بود. فرایند نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از بین نواحی هفت‌گانه آموزش و پرورش شهر مشهد به تصادف، دو ناحیه انتخاب گردید و سپس از بین مدارس موجود در هر منطقه، سه دبیرستان دخترانه انتخاب شد. در مرحله بعد از هر مدرسه از بین پایه‌های دوم و سوم در رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی، 3 کلاس به‌عنوان نمونه در پژوهش به تصادف انتخاب شده و دانش‌آموزان کلاس‌های مزبور، پرسشنامه پرخاشگری APRI و مقیاس پرخاشگری AGQ را تکمیل نمودند. بر اساس داده‌های حاصل از اطلاعات جمعیت شناختی، از بین 405 دانش‌آموز گروه نمونه، 74 نفر رشته ریاضی، 99 نفر تجربی و 232 نفر رشته انسانی بودند. در این گروه، دانش‌آموزان پایه دوم 194 نفر و پایه سوم 211 نفر بودند.

ابزارهای اندازه‌گیری

ابزار سنجش متغیرها در این پژوهش شامل مقیاس پرخاشگری AGQ و مقیاس APRI می‌باشد است که در ادامه هر کدام جداگانه توصیف می‌گردند.

پرسشنامه پرخاشگری اهواز (AGQ): این پرسشنامه شامل 30 سؤال در سه عامل 1- خشم و غضب 2- تهاجم

پرخاشگری آیزنک و ویلسون وجود دارد. این مقیاس در مقایسه با مقیاس‌های چند بعدی دیگر که معرفی شد، بین پرخاشگری و سه زیر دامنه آن تفاوت قائل شده است و همچنین پرخاشگری را در حالت قلدری و قربانی شدن در سه زیر دامنه کلامی، اجتماعی و فیزیکی می‌سنجد و نمره کلی پرخاشگری از مجموع نمرات عوامل سه‌گانه پرخاشگری به دست می‌آید. با توجه به اینکه مقیاس مناسبی در جهت سنجش سازه پرخاشگری (قلدری) و قربانی، در سه زیر دامنه کلامی، اجتماعی و فیزیکی در دو بعد دیگر قلدری و قربانی وجود ندارد، بنابراین هدف از تحقیق حاضر انطباق‌یابی و اعتباریابی مقیاس پرخاشگری در جامعه دانش‌آموزان دبیرستان دخترانه شهر مشهد (APRI) و آزمون ساختار عاملی آن در جامعه دانش‌آموزان ایرانی است. این پرسشنامه برای اولین بار توسط مارش و همکاران ساخت و اعتباریابی شده، که شامل مقیاس چندبعدی از رفتار خاص قلدری یا قربانی شدن رشد یافته در گروه نوجوانان همسال می‌باشد (پارادا¹، 2000). نسخه اصلی این پرسشنامه شامل 36 سؤال می‌باشد که از دو مؤلفه اصلی یعنی قلدری و قربانی شدن، که هر یک از این مؤلفه‌های اصلی خود شامل سه زیر مؤلفه کلامی، اجتماعی و فیزیکی می‌باشد. در واقع این پرسشنامه دارای 6 مؤلفه به نام‌های قلدری کلامی، قلدری اجتماعی، قلدری فیزیکی، قربانی شدن کلامی، قربانی شدن اجتماعی و قربانی شدن فیزیکی هست. این پرسشنامه تاکنون در کشور ایران اعتباریابی نشده است و پژوهش حاضر اولین بار در کشور این پرسشنامه را ساخت و اعتباریابی کرده است.

پرسشنامه سنجش روابط نوجوانان همسال: که به اختصار پرسشنامه APRI نامیده می‌شود. این ابزار برای اولین بار توسط پارادا ساخت و اعتباریابی شده که شامل مقیاس چندبعدی از رفتار خاص قلدری یا قربانی شدن رشد یافته در گروه نوجوانان همسال می‌باشد (پارادا، 2000). نسخه اصلی این پرسشنامه شامل 36 سؤال می‌باشد که از دو مؤلفه اصلی یعنی قلدری و قربانی شدن که هر یک از این مؤلفه‌های اصلی خود شامل سه زیر مؤلفه کلامی، اجتماعی و فیزیکی می‌باشد. در واقع این پرسشنامه دارای 6 مؤلفه به نام‌های قلدری کلامی، قلدری اجتماعی، قلدری فیزیکی، قربانی شدن کلامی، قربانی شدن اجتماعی و قربانی شدن فیزیکی می‌باشد. نمره‌گذاری این پرسشنامه به این گونه می‌باشد که دانش‌آموزان رفتار خودشان را در طی یک سال گذشته در یک طیف لیکرت 6 درجه‌ای از هرگز تا هر روز ($=1$ هرگز، $=2$ گاهی اوقات، $=3$ یک یا دو بار در ماه، $=4$ یک‌بار در هفته، $=5$ چندین بار در هفته، $=6$ هر روز) پرسشنامه ارزیابی می‌کنند. در نسخه اصلی این پرسشنامه (پارادا، 2000)، سؤالات مربوط به هر مؤلفه به همراه آلفای کرانباخ همسانی درونی و یک نمونه از سؤالات به شرح زیر می‌باشد: 1- قلدری کلامی: سؤالات 1-3-5-7-10-14، ($\alpha=0/89$)، با گفتن سخنان نامربوط به همکلاسی‌هایم آن‌ها را مسخره نموده‌ام. 2- قلدری اجتماعی: سؤالات 4-8-11-13-17-18، ($\alpha=0/82$)، دوستان خود را علیه یکی از دانش‌آموزان تحریک نمودم. 3- قلدری فیزیکی: سؤالات 2-6-9-12-15-16، ($\alpha=0/85$)، به این دلیل که از یکی از دانش‌آموزان خوشم نمی‌آمد با او وارد درگیری فیزیکی شدم. 4- قربانی شدن کلامی:

و توهین 3- لجاجت و کینه‌توزی است. هر سؤال پرسشنامه دارای گزینه «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی اوقات» و «همیشه» است و به ترتیب وزن 0، 1، 2 و 3 برای آن‌ها در نظر گرفته شده است. سؤال 18 پرسشنامه دارای بار منفی است و به صورت برعکس نمره‌گذاری می‌شود. هرچه نمره فرد در این آزمون بیشتر باشد میزان پرخاشگری او بیشتر است. این پرسشنامه را زاهدی‌فر، نجاریان و شکرکن (1375) در دانشگاه آزاد واحد اهواز ساخته‌اند. بررسی حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که 14 ماده‌ی اول روی عامل خشم و غضب، 8 ماده‌ی دوم روی عامل توهین و تهاجم و 8 ماده‌ی آخر روی عامل لجاجت و کینه‌توزی قرار گرفته‌اند. اعتبار این پرسشنامه را نجاریان، زاهدی‌فر و شکرکن در سال 1375 با مقیاس‌های خصومت و گناه باس و دورکی BDVI و MMPI ارزیابی کردند. همبستگی بین پرسشنامه پرخاشگری در کل برای تمامی افراد $0/56$ و برای دختران $0/49$ و برای پسران $0/59$ در سطح معناداری $0/001$ گزارش شده است. ضرایب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ و روش تصنیف برای عامل خشم و غضب به ترتیب $0/80$ و $0/77$ برای عامل تهاجم و توهین $0/74$ و $0/69$ و برای عامل لجاجت و کینه‌توزی $0/77$ و $0/73$ و برای کل پرسشنامه $0/85$ و $0/61$ می‌باشد که رضایت‌بخش است. در پژوهش ما برای تعیین پایایی این پرسشنامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه برابر با $0/85$ ، برای عامل خشم و غضب $0/77$ ، برای عامل تهاجم و توهین $0/71$ و برای عامل لجاجت و کینه‌توزی $0/78$ بدست آمد که نشان‌دهنده‌ی ضرایب پایایی قابل قبولی است.

فارسی ترجمه شده و پس از تأیید صحت ترجمه، سهولت خواندن و فهم ماده‌ها توسط چند متخصص، مجدد پرسشنامه‌ی فارسی توسط گروهی دیگر از متخصصین به زبان انگلیسی برگردانده شد و مشابهت دو متن انگلیسی مورد تأیید متخصصین علوم تربیتی در دانشگاه فردوسی مشهد قرار گرفت. سپس پرسشنامه برای اجرا تنظیم شد. برای انجام تحقیق و اجرای پرسشنامه‌ها، مجریان پس از گرفتن مجوز از سازمان آموزش و پرورش مشهد و هماهنگی با آموزش و پرورش مناطق انتخاب شده، به مدارس مربوطه مراجعه نمودند و پس از توجیه مسئولین و معلمین تلاش شد تا دانش آموزان با علاقه‌مندی در پژوهش شرکت نمایند. همچنین برای همکاری بیشتر از دانش آموزان خواسته شد از نوشتن اسم خود پرهیز نمایند. مدت زمان تکمیل پرسشنامه 15 دقیقه بود. اجرای پرسشنامه به صورت گروهی انجام شد و آزمونگر پس از خواندن دستورالعمل، از آن‌ها می‌خواست خودشان سؤالات را خوانده و پاسخ موردنظرشان را علامت بزنند. درنهایت، پرسشنامه نهایی فارسی (حاوی 36 ماده اصلی در 6 مؤلفه) برای انجام تحلیل‌های بعدی در اختیار نمونه 405 نفری قرار گرفت.

یافته‌ها

برای بررسی خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه پرخاشگری APRI، بررسی انواع مختلفی از پایایی و روایی مدنظر قرار گرفت.

آزمون روایی و ساختار عاملی پرسشنامه پرخاشگری APRI: روایی محتوا نوعی روایی است که معمولاً برای بررسی اجزای تشکیل‌دهنده‌ی یک ابزار اندازه‌گیری بکار برده می‌شود؛ بنابراین برای بررسی روایی محتوا، پرسشنامه پرخاشگری APRI در اختیار

سؤالات 19- 22- 25- 29- 31- 36، ($\alpha=0/92$)، به وسیله یکسری از دانش‌آموزان که حرف‌های نامربوط به من زده‌اند، مسخره شده‌ام. 5- قربانی شدن اجتماعی: سؤالات 21- 24- 27- 30- 32- 35، ($\alpha=0/87$)، به خاطر اینکه بعضی از دانش‌آموزان از من خوششان نمی‌آمد کسی با من دوست نشده است. 6- قربانی شدن فیزیکی: سؤالات 20- 23- 26- 28- 33- 34، ($\alpha=0/89$)، به اصابت ضربه یا صدمه فیزیکی تهدید شده‌ام.

فینگر¹، آرمراد² و ترنر³ (2007)، به رواسازی این پرسشنامه در دانش‌آموزان ابتدایی پرداختند که برای این کار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. شاخص‌های تحلیل عاملی حاکی از برآزش این مدل (شش مؤلفه) از مؤلفه‌ها برای دانش‌آموزان ابتدایی بوده است. همچنین مارش⁴ و همکاران (2001) به اعتباریابی این پرسشنامه در سه زمان (قبل از شروع سال تحصیلی، پایان ترم دوم، پایان ترم چهارم) پرداختند که نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی، تأیید مدل پارادا در سال 2000 می‌باشد و آلفای همسانی درونی (در مقطع زمانی) به دست آمده برای مؤلفه‌ها نیز این گونه به دست آمده است: قلدری کلامی (0/89، 0/90، 0/92)، قلدری اجتماعی (0/82)، 0/86، 0/90)، قلدری فیزیکی (0/85، 0/87، 0/90)، قربانی شدن کلامی (0/92، 0/92، 0/93)، قربانی شدن اجتماعی (0/87، 0/91، 0/92)، قربانی شدن فیزیکی (0/89، 0/89، 0/92).

به منظور رواسازی پرسشنامه پرخاشگری APRI در ایران، نخست این پرسشنامه توسط مؤلفین به زبان

1. Finkelhor
2. Ormrod
3. Turner
4. Marsh

حاکی از معناداری و مناسبت ماتریس همبستگی است $(\chi^2_{(630)} = 7777/73, p = 0/001)$. از طرف دیگر مقدار KMO برابر با 0/924 نشان‌دهنده‌ی کفایت حجم نمونه برای انجام تحلیل است. با توجه به مقادیر فوق می‌توان گفت که انجام تحلیل مؤلفه‌های اصلی قابل توجیه و مؤلفه‌های استخراج شده قابل اطمینان هستند. برای تعیین این مطلب که ابزار از چه عواملی تشکیل شده است باید به سه عامل توجه نمود که عبارت است از: 1. ارزش ویژه عوامل استخراج شده، 2. نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل و 3. نمودار چرخش یافته ارزش‌های ویژه. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی قبل و پس از انجام چرخش در جدول 2 نشان داده شده است.

چند نفر از اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد قرار گرفت که هر پنج نفر آن‌ها درباره اینکه سؤال‌های ابزار معرف ویژگی‌های سنجش میزان پرخاشگری دانش‌آموزان می‌باشد، اتفاق نظر داشتند. شاخص روایی محتوایی کل و آیت‌ها (CVR و CVI) برابر 1 شد که حاکی از تأیید روایی محتوایی است.

به‌منظور بررسی روایی سازه و شناسایی عوامل موجود در سؤالات آزمون، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. محاسبات نشان می‌دهد که دترمینان ماتریس همبستگی صفر نیست و این نشان می‌دهد محاسبه عکس ماتریس و در نتیجه استخراج عامل‌ها امکان‌پذیر است که برای این کار ابتدا کفایت نمونه‌گیری برای انجام تحلیل عاملی آزمون شد، نتایج

جدول 2- واریانس تبیین شده برای مقیاس پرخاشگری

عوامل	ارزش ویژه			مجموع مجذورات پیش از چرخش			مجموع مجذورات پس از چرخش		
	کل	درصد	تراکمی	کل	درصد	تراکمی	کل	درصد	تراکمی
1	12/03	33/41	33/41	12/03	33/41	33/41	8/17	22/69	22/67
2	4/11	11/42	44/83	4/11	11/42	44/83	7/97	22/14	44/83

استفاده شد. محاسبات نشان می‌دهد که دترمینان ماتریس همبستگی صفر نیست و این نشان می‌دهد محاسبه عکس ماتریس و در نتیجه استخراج عامل‌ها امکان‌پذیر است که برای این کار ابتدا کفایت نمونه‌گیری برای انجام تحلیل عاملی آزمون شد، نتایج حاکی از معناداری و مناسبت ماتریس همبستگی است $(\chi^2_{(630)} = 7777/73, p = 0/001)$. از طرف دیگر مقدار KMO برابر با 0/924 نشان‌دهنده‌ی کفایت حجم نمونه برای انجام تحلیل است. با توجه به مقادیر فوق می‌توان گفت که انجام تحلیل مؤلفه‌های اصلی قابل توجیه و مؤلفه‌های استخراج شده قابل اطمینان هستند.

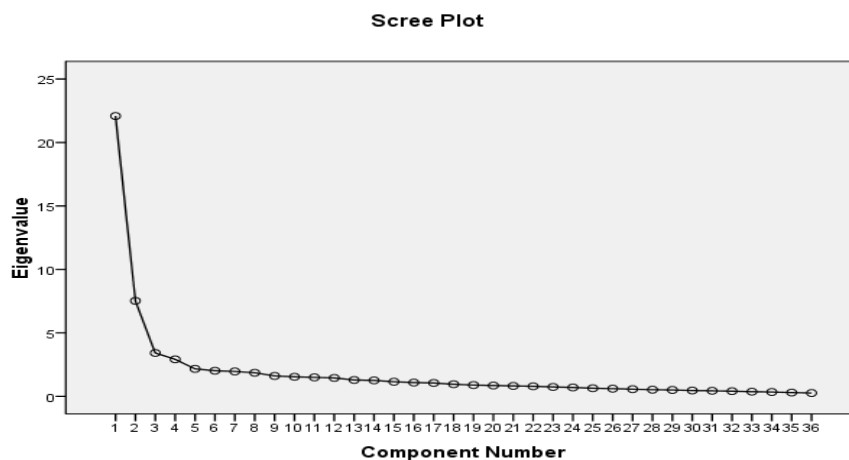
همان‌طور که در جدول ویژگی‌های جمعیت شناختی ملاحظه می‌گردد اکثر دانش‌آموزان در بازه‌ی سنی 16 و 17 (84/70 درصد) سال قرار دارند. وضعیت فراوانی پایه تحصیلی دانش‌آموزان نیز تقریباً برابر بوده و در نهایت در وضعیت فراوانی رشته تحصیلی، دانش‌آموزان رشته انسانی بیش از 50 درصد از کل دانش‌آموزان را شامل می‌شود.

برای بررسی خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه پرخاشگری APRI، بررسی انواع مختلفی از پایایی و روایی مدنظر قرار گرفت.

به‌منظور بررسی روایی سازه و شناسایی عوامل موجود در سؤالات آزمون، از تحلیل عاملی اکتشافی

بر اساس جدول 2 ابزار مورد نظر از دو مؤلفه تشکیل شده است که 44/83 درصد از واریانس را تبیین می‌کند. در این بین مؤلفه اول با ارزش ویژه 12/03 در حدود 33/41 درصد و مؤلفه‌ی دوم با ارزش ویژه 4/11 در حدود 11/42 درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. نمودار سنگریزه (صخره‌ای) نیز مؤید دو مؤلفه استخراج شده است (شکل شماره 1).

برای تعیین این مطلب که ابزار از چه عواملی تشکیل شده است باید به سه عامل توجه نمود که عبارت است از: 1. ارزش ویژه عوامل استخراج شده، 2. نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل و 3. نمودار چرخش یافته ارزش‌های ویژه. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی قبل و پس از انجام چرخش در جدول 2 نشان داده شده است.



شکل 1- نمودار سنگریزه (صخره‌ای) مؤلفه‌های ابزار

و نمره کل پرسشنامه APRI و نمره کل پرسشنامه پرخاشگری AGQ همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. جدول 4 ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد پرسشنامه APRI و نمره کلی پرسشنامه پرخاشگری و ابعاد آن را نشان می‌دهد.

پایایی مقیاس اصلی و خرده مقیاس‌ها: پایایی کل مقیاس در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ (همسانی درونی) 0/94 به دست آمد. علاوه بر این ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد حاصل از تحلیل عاملی نیز محاسبه گردید که در جدول 5 مشاهده می‌گردد. پایایی خرده مقیاس قلدری و زورگویی 0/92 و پایایی خرده مقیاس قربانی شدن 0/94 به دست آمد که رضایت‌بخش است.

ماتریس عاملی به صورت مجموعه گویه‌هایی که به صورت مشترک با یک مؤلفه همبستگی دارند و تشکیل یک مؤلفه را می‌دهند به شرح جدول 3 است. با توجه به ماتریس چرخشی به دست آمده برای دو عامل سؤالات 1 تا 18 مربوط به مؤلفه‌ی اول یعنی حالت انفعالی و سؤالات 19 تا 36 مربوط به مؤلفه‌ی دوم یعنی حالت منفعلی مربوط می‌باشد.

برای بررسی روایی همگرایی مقیاس، همبستگی بین ابعاد مختلف پرسشنامه APRI و نمره کل آن و نمره کلی پرسشنامه پرخاشگری AGQ و مؤلفه‌های آن محاسبه گردید. بررسی ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌ها و نمره کلی پرسشنامه‌های پرخاشگری AGQ و APRI حاکی از آن بود که بین ابعاد مختلف

جدول 3- ماتریس عامل‌های چرخش یافته مجموعه 36 سؤالی به شیوه واریماکس

سؤال	عامل 1	عامل 2	آلفا با حذف گویه‌ها
1- با گفتن سخنان نامربوط به هم‌کلاسی‌هایم آن‌ها را مسخره نموده‌ام.	0/513		0/939
2- دانش‌آموزان را هل داده‌ام یا به آن‌ها تنه زده‌ام.	0/575		0/938
3- علامت‌های بدشکل و بی‌ادبانه‌ای روی پشت دانش‌آموزان قرار داده‌ام.	0/552		0/938
4- دوستان خود را علیه یک دانش‌آموز دیگر تحریک نموده‌ام.	0/637		0/937
5- در مورد یکی از دانش‌آموزان جک ساختم.	0/635		0/938
6- از روی قصد، به یکی از دانش‌آموزانی که از کنارم عبور می‌کرده است، تنه زده‌ام.	0/652		0/937
7- از طریق فحاشی و ناسزاگویی به یکی از دانش‌آموزان سعی نموده‌ام به او پبله کنم. (گیر دهم).	0/710		0/937
8- به قصد سر به سر گذاشتن و اذیت کردن یکی از دانش‌آموزان سخنان بی‌مورد و نادرستی را در مورد او به دوستانم گفتم.	0/758		0/937
9- به این دلیل که از یکی از دانش‌آموزان خوشم نمی‌آمد (چشم دیدنش را نداشتم) با او وارد درگیری فیزیکی شدم.	0/648		0/938
10- در مورد برخی از دانش‌آموزان مطالبی را عنوان نموده‌ام که خوشایند آن‌ها نبوده است.	0/634		0/937
11- سایر دانش‌آموزان را تحریک نموده‌ام که درباره یکی از دانش‌آموز شایعه پراکنی کنند (او را هو کنند).	0/649		0/939
12- به دانش‌آموزی، سیلی یا مشت زده‌ام.	0/610		0/939
13- سایر دانش‌آموزان را تحریک نموده‌ام که نسبت به یکی از دانش‌آموزان بی‌اعتنایی و کم‌مחلی کنند.	0/615		0/938
14- با مورد خطاب قرار دادن یکی از دانش‌آموزان با نام‌های مضحک، او را مسخره نموده‌ام.	0/688		0/938
15- به قصد صدمه زدن به یکی از دانش‌آموزان شیء را به سوی او پرتاب نمودم.	0/717		0/938
16- دانش‌آموزی را به صدمه یا ضربه فیزیکی تهدید نموده‌ام.	0/701		0/938
17- به قصد، یکسری از دانش‌آموزان را از فعالیت‌ها یا بازی‌ها بیرون نموده‌ام.	0/672		0/938
18- از طریق نگاه‌های معنی‌داری سعی نموده‌ام دانش‌آموزی را از خودم دورنگه دارم.	0/515		0/939
19- به وسیله یکسری از دانش‌آموزان که حرف‌های نامربوطی به من زده‌اند، مسخره و اذیت شده‌ام.	0/419	0/94	
20- به وسیله یکسری از دانش‌آموزان هل داده شده‌ام یا به من تنه زده‌اند.	0/458	0/939	
21- به خاطر اینکه بعضی از دانش‌آموزان از من خوششان نمی‌آید (چشم دیدن من را نداشته‌اند) هیچ دانش‌آموزی با من دوست نشده است.	0/715	0/938	
22- دانش‌آموزی به من کلمات رکیک بی‌ادبانه گفته است.	0/613	0/938	
23- به سختی ضربه یا لگد خورده‌ام.	0/601	0/938	
24- دانش‌آموزان وقتی در کنار دوستانشان بوده‌اند، به من بی‌محلی کرده‌اند.	0/688	0/938	
25- درباره من جک ساخته‌اند.	0/722	0/937	
26- وقتی از کنار دانش‌آموزان عبور می‌کردم آن‌ها به قصد به من تنه زده‌اند.	0/675	0/937	
27- دانش‌آموزی دوستان خود را علیه من تحریک نموده است.	0/673	0/938	
28- به قصد به اموال من صدمه وارد نموده‌اند.	0/609	0/937	
29- در مورد من مطالبی گفته شده است که خوشایند من نبوده است.	0/671	0/938	
30- به اجتماعات دانش‌آموزان دعوت نشده‌ام، زیرا بعضی از دانش‌آموزان از من خوششان نمی‌آمده است.	0/734	0/937	
31- با حرف‌های آزاردهنده‌ای که برخی دانش‌آموزان به من نسبت داده‌اند مورد تمسخر و ریشخند قرار گرفته‌ام.	0/746	0/937	
32- دانش‌آموزی سایر دانش‌آموزان را تحریک نموده است درباره من شایعه بسازند (من را هو کنند).	0/634	0/938	
33- به قصد صدمه زدن به من چیزی به سمت من پرتاب نموده‌اند.	0/619	0/937	
34- به اصابت ضربه یا صدمه فیزیکی تهدید شده‌ام.	0/582	0/938	
35- به قصد از فعالیت‌ها و بازی‌ها کنار گذاشته شدم.	0/690	0/937	
36- القابی را به من نسبت داده‌اند که خوشایند من نبوده است.	0/684	0/938	

جدول 4- ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌ها و نمره کل مقیاس APRI و AGQ

ابعاد	نمره کل AGQ	عامل کینه‌توزی	عامل تهاجم	عامل خشم	سطح معناداری
نمره کلی APRI	0/29**	0/33**	0/28**	0/17**	
بعد قلدری	0/33**	0/40**	0/38**	0/14**	0/0001
بعد قربانی شدن	0/19**	0/18**	0/12**	0/16**	

جدول 5- میانگین و انحراف استاندارد نمره پرخاشگری APRI و مؤلفه‌های آن به تفکیک رشته دانش آموزان

رشته	میانگین			انحراف استاندارد			تعداد
	نمره کل	قلدری	قربانی شدن	نمره کل	قلدری	قربانی شدن	
ریاضی	21/08	9/35	11/73	21/21	11/33	13/92	74
تجربی	31/83	16/52	15/31	35/49	21/12	20/40	99
انسانی	19/56	8/61	10/96	25/11	13/03	15/55	232
کل	22/84	10/68	12/16	27/82	15/48	16/66	405

در پایان میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های به‌دست آمده از دو پرسشنامه و مؤلفه‌هایشان به تفکیک رشته تحصیلی دانش‌آموزان در جدول 6 محاسبه شده است. همان‌طور که در جدول 6 ملاحظه می‌گردد میانگین نمره کل پرخاشگری و مؤلفه‌های آن برای دانش‌آموزان رشته تجربی از بقیه رشته‌ها بیشتر به‌دست آمده است.

جدول 6- نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه بین رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی

F	متغیر و مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات
7.133**	پرخاشگری	بین گروهی	10715.94	2	5357.97
		درون گروهی	301950.62	402	751.12
		کل	312666.57	404	
9.794**	عامل قلدری	بین گروهی	4497.73	2	2248.86
		درون گروهی	92306.90	402	229.62
		کل	96804.63	404	
2.420*	عامل قربانی	بین گروهی	1333.79	2	666.90
		درون گروهی	110787.46	402	275.59
		کل	112121.62	404	

در نمره کل پرخاشگری معنادار می‌باشد ($p = 0/001$)، رشته‌ها معنادار نبود ($F_{(2/402)} = 2/42$ ، $p = 0/09$). نتایج اجرای آزمون تعقیبی شفه نشان داد که نمره پرخاشگری و عامل قلدری به‌جز در دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و انسانی، در مقایسه بقیه رشته‌ها در نمره کل پرخاشگری معنادار می‌باشد ($F_{(2/402)} = 7/133$)، همچنین تفاوت در نمره عامل قلدری نیز بین رشته‌ها معنادار می‌باشد ($p = 0/001$)، اما تفاوت در نمره عامل قربانی بین رشته‌ها معنادار نیست ($F_{(2/402)} = 9/794$)؛

تفاوت معنادار وجود دارد، اما در نمره مؤلفه قربانی شدن در مقایسه بین رشته‌ها هیچ تفاوت معناداری وجود نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رواسازی و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش روابط قلدری و قربانی شدن در نوجوانان همسال بود که متناسب با ویژگی‌های فرهنگی-اجتماعی ایران باشد که بدین منظور 405 نفر از دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر مشهد مورد مطالعه قرار گرفتند. این پرسشنامه جهت سنجش روابط پرخاشگری (حالت‌های قلدری یا قربانی شدن) در دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد. پس از اطمینان از روایی صوری و دقت ترجمه، روش‌های زیر شامل روایی (روایی صوری، روایی سازه که خود شامل تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی درونی بود و روایی همگرا) و پایایی (عامل‌ها و کل پرسشنامه) بکار رفت. تحلیل عاملی اکتشافی در مؤلفه‌های اصلی همسو با نتیجه پژوهش پارادا (2000) بود اما در تحلیل عاملی زیر مؤلفه‌ها با پژوهش پارادا و همکاران همسو نبود. با توجه به ویژگی این آزمون که امکان تعیین پرخاشگر، قربانی و مؤلفه‌های پرخاشگری را فراهم می‌کند، برای استفاده در سنین نوجوانی مناسب خواهد بود. در تحلیل اکتشافی این پرسشنامه دو عامل قلدری و قربانی شدن استخراج شد و هیچ گویه‌ای در هیچ عاملی حذف نشد. همچنین نتایج روایی بیانگر همگرایی این مقیاس با مقیاس پرخاشگری AGQ بود؛ بنابراین خرده مقیاس قلدری که عبارت است از رفتارهای پرخاشگرانه‌ای که از سوی یک دانش‌آموز به دیگر دانش‌آموزان وارد می‌شود، (سؤالات 1 تا 18)، خرده مقیاس قربانی شدن که عبارت است از

رفتارهای پرخاشگرانه‌ای به یک دانش‌آموز از طرف دیگر دانش‌آموزان وارد می‌شود (شامل سؤالات 19 تا 36). همبستگی‌های درونی معنی‌دار حاکی از همگرایی گویه‌ها با کل پرسشنامه بود. همچنین ضرایب پایایی عامل‌ها نیز حاکی از پایایی بالای پرسشنامه است که با نتایج یافته‌های پارادا (2000)، فینگر و همکاران (2007) و مارش، لودتک¹، روبیتزج²، آسپاروهو³، مورین⁴، تروتوین⁵ (2011) نزدیک است. به‌طور کلی می‌توان گفت پرسشنامه قلدری و قربانی شدن در دختران نوجوان مشهدی معتبر شناخته شده است و با در نظر گرفتن مدت اجرا (در حدود 15 دقیقه)، شیوه‌ی اجرا (فردی و گروهی) و سهولت نمره‌گذاری که از مهم‌ترین جنبه‌های عملی بودن آزمون به حساب می‌آید. مقیاس مذکور ابزار مناسبی برای سنجش و ارزیابی روابط قلدری و قربانی شدن نوجوان همسال به شمار می‌آید و می‌توان از آن در تحقیقات مربوط به پرخاشگری و روابط نوجوانان همسال در دانش‌آموزان دوره متوسطه استفاده نمود. در مورد نتایج این پژوهش باید توجه داشت که نتایج آن‌ها تنها قابل تعمیم به دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر مشهد است و سایر نقاط و گروه‌های سنی را در بر نمی‌گیرد؛ بنابراین یافته‌های حاصل از این پژوهش را می‌توان در جهت تشخیص قربانی و پرخاشگر و همچنین تشخیص مؤلفه‌های پرخاشگری استفاده کرد ولی در تعمیم نتایج در گروه‌های سنی مختلف و سایر نقاط دیگر کشور باید با احتیاط برخورد کرد. پیشنهاد می‌شود که در آینده تحقیقاتی

1. Ludtke
2. Robitzsch
3. Nagengast
4. Morin
5. Trautwein

با استفاده از ابزارهای معرفی شده در بین پسران مقطع دبیرستان هم اجرا شود. گرچه نتایج پژوهش حاضر در تأیید اعتبار و روایی مقیاس در نمونه خاص و گروه سنی نوجوانان 17-18 سال انجام شده، بنابراین پیشنهاد می‌شود برای به دست آوردن مقیاس استاندارد و گسترده‌تر مقیاس APRI در نمونه‌های مختلف، اعم از هنجار و نابهنجار، پژوهش در سطح وسیع‌تر و در مقاطع سنی مختلف اجرا شود و اجرای پژوهش در

سایر استان‌های کشور می‌تواند استفاده از این مقیاس را معتبرتر و رواتر سازد. امید است که این پژوهش برای دست‌اندرکاران امر پژوهش و تحقیق مفید واقع شود و زمینه‌ساز موضوع‌های تحقیقی مشابه گردد. باید یادآوری کرد که یافته‌های پژوهش حاضر، اولین یافته‌ها در این زمینه است و همین‌طور که پژوهشگران می‌دانند، پژوهش‌های گسترده‌ای باید در ادامه این کار انجام شود.

منابع

- اکبری، ابوالقاسم. (1381). مشکلات نوجوانی و جوانی. تهران: انتشارات ساوالان.
- بارون، رابرت، بیرن، دان، و نیلا، برنسکامب. (1388). روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه‌ی دکتر یوسف کریمی. تهران: انتشارات نشر روان.
- پاول ماسن، هنری و همکاران. (1377). رشد و شخصیت کودک، مترجم: مهشید یاسایی، تهران: انتشارات مرکز نشر. چاپ دوازدهم.
- حسینی، ابوالقاسم. (1385). تأثیر تغییر سبک اسناد بر کاهش میزان پرخاشگری کلامی نوجوانان پسر شهرستان اسدآباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- خدایپناهی، محمدکریم. (1377). جزوه روان‌شناسی فیزیولوژیک، ارائه شده در مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره). قم.
- دادستان، پریرخ. (1382). روان‌شناسی جنایی. تهران: انتشارات سمت.
- زاهدی‌فر، شهین، نجاریان، بهمن، و شکرکن، حسین. (1379). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری، مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، 3 (1 و 2)، 73-102.
- زاهدی‌فر، شهین، نجاریان، بهمن، و شکرکن، حسین. (1375). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، 102، 12-73.
- ستوده، هدایت‌الله. (1373). درآمدی بر روان‌شناسی اجتماعی. تهران: انتشارات آوای نور.
- فروم، اریش. (1361). هنر عشق ورزیدن، ترجمه‌ی پوری سلطانی. تهران: انتشارات مروارید..
- محسنی تبریزی، علی‌رضا، و رحمتی، محمد مهدی. (1381). سیری در مفاهیم و نظریه‌های خشونت، پرخاش و پرخاشگری در ورزش، فصلنامه علوم اجتماعی، 19، 125-154.
- محمی‌الدین بناب، مهدی. (1374). روان‌شناسی انگیزش و هیجان. تهران: انتشارات نشر دانا. چاپ اول.
- مهدوی راد، الهام. (1389). بررسی مقایسه‌ای خشونت مردان علیه زنان در دو گروه زنان خانه‌دار و شاغل شهر اردبیل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (رشته جامعه‌شناسی). دانشگاه پیام نور تهران.
- ولیس، پاتریشیا. (1382). روان‌شناسی اینترنت. مترجم: بهنام اوحدی، تهران: انتشارات نشر خورشید.
- هاشمی آذر، ژانت. (1383). طبقه‌بندی اختلالات رفتاری نوجوانان، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- Carney, A. G & Melrell, K.W.,(2002). *Bullying in school: Perspective on understanding and preventing on international problem.*
- Coie, j. d. Dodge, K. A. (1986). *Hostile and instrumentally aggressive children: A Social information processing perspective.* In Hughes, Jonn(1988), *cognitive behavior therapy with children in schools.*

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 779 – 862). New York: Wiley.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression and prosocial behavior in the prediction of children's future school adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. F. (1995). Relational aggression and social psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-792
- Devine, J., Gilligan, J., Miczek, K. A., Shaikh, R., & Pfaff, D. (2004). *Youth violence: Scientific approaches to prevention*. New York: New York Academy of Sciences.
- Dibble, A. E. (2008). *Psychological correlate of aggression in adolescent female*, Degree of master of science at Virginia Commonwealth University.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146-1158.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabnain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health, 15*, 128-132.
- Eysenck, H. J. (1983). The components of type A behavior and its genetic determinates. *Personality and Individual Differences, 4*:499-505.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Polyvictimization and trauma in a national longitudinal cohort. *Development and Psychopathology, 19*, 149-166.
- Hadley, N.H. (1994). *Elective mutism: A handbook for educators, counselors, and health care professionals*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Healey, J. (2001). Bullying and youth violence. *Issues in Society, Vol. 154*. Rozelle, New South Wales, Australia: Spinney.
- Healey, J. (2001). *Bullying and youth violence. Issues in Society, Vol. 154*. Rozelle, New South Wales, Australia: Spinney.
- Kazdin, A. (2000). *Encyclopedia of psychology: American psychological association, 1, 2, 3*, Oxford university press.
- Kendall, Philips. (2001). *Child and adolescent therapy second edition*. Guilford press.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 93*, 411-419.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Nagengast, B., Morin, A. J. S., & Trautwein, U. (2001). *Two wrongs do not make a right: Camouflaging misfit with item-parcels in CFA models*. Manuscript submitted for publication.
- Mayer, M. J., & Cornell, D. G. (2010). *New perspectives on school safety and violence prevention. Educational Researcher, 39*, 5-6.
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 53-63.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). *Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental-clinical integration*. *Aggression and Violent Behavior, 7*, 169-199.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448).
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Longterm consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Newbury Park, CA: Sage.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510.
- Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence. An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Penrith, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, Publication Unit.

- Park, R.D., & Slaby, R.G.(1983).the consequences of conduct disorder in girls. In D.olweus, J.Block , & M. Radke. Yarrow (Eds). *Development of Antisocial and Prosocial: Research, Theories, and Issues*, (PP.358-414). New York: Academic Press.
- Price, J.M. & Dodge, K. A .(1989). Reactive and proactive aggression in children: Relations to peer status and social context dimensions .*journal of Abnormal child Psychology*,17,455-471
- Sukhodolsky, D. N., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). *Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis*. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 247–269.
- Vitaro, F., & Brendgen, M.(2005). Proactive and reactive aggression:A developmental perspective. In R.E. Tremblay, W.W.Hartup,&J.Archer (Eds) *Developmental origins of aggression*. 178-201.
- Westen, D. (2002). *Psychology brain, Behavior, culture*. Publish: Jgon Wiley. G.Sons, Inc.