

## آزاررسانی و آزارپذیری در مدارس راهنمایی شهرستان اهواز

دکتر منیجه شهینی ییلاق\*

### چکیده

اهداف این مقاله معرفی پدیده آزاررسانی / آزارپذیری، تعیین میزان شیوع آن در اهواز و پاسخ به این سؤال است که آیا می‌توان از متغیرهای مختلف شخصیتی، خانوادگی و آموزشی برای تمایز بین دانش آموزان آزاررسان، آزارپذیر و گواه دوره راهنمایی استفاده کرد؟ در قسمت اول نمونه‌گیری، یعنی تعیین میزان شیوع این پدیده، ۳۲ مدرسه راهنمایی دخترانه و ۳۲ مدرسه راهنمایی پسرانه به صورت تصادفی از چهار ناحیه آموزش و پرورش شهرستان اهواز انتخاب شدند. در مرحله دوم نمونه‌گیری ۹۶ آزاررسان، ۳ آزارپذیر و ۱۵۲ دانش آموز عادی پسر و دختر به صورت تصادفی انتخاب شدند. مقیاس افسردگی کودکان، پرسشنامه سنجش اضطراب عمومی، تست سنجش عزت نفس کوپراسمیت و پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری به کار برده شد. نتایج بیانگر این است که از ۱۳۰۷۲ دانش آموز ۷۲۶ (۵/۶٪) پسر و ۱۳۵۹ (۱۱/۳۴٪) دختر آزاررسان بودند. همچنین ۶۱۴ (۴/۷٪) پسر و ۱۱۴۰ (۹/۵٪) دختر آزارپذیر بودند. تحلیل تمایزات نشان داد که برای سنجش ارتباط بین متغیرها فقط تابع ممیز اول معنی دار است. این بدین معناست که فقط تابع اول، گروه‌های آزاررسان، آزارپذیر و گواه را از هم تفکیک می‌کند. همچنین بیشترین درصد واریانس دو مجموعه متغیرها را تابع اول توجیه می‌کند. نتایج نشان داد که معدل تحصیلی بهترین شاخص جدا کردن گروه‌ها در تابع اول است. در تابع دوم مراقبت آموزشی بزرگ‌ترین سهم را در تمایز گروه‌ها داشت. میانگین نمره‌های پیش‌بینی شده گروهی بیانگر این است که در تابع اول گروه‌های آزاررسان و گواه در کنار آنها قرار دارند و آزارپذیرها در وسط و نیز گروه آزاررسان دو برابر بیشتر از گروه گواه متمایز شده است.

## مقدمه

مرتباً و در طول زمان در معرض واکنشهای منفی یک یا چند دانش آموز دیگر قرار گیرد.» (ص ۱۱۷۳). یک عمل وقتی منفی قلمداد می شود که فرد از روی قصد به آزار و اذیت یا ناراحت کردن دیگری بپردازد. اعمال منفی می توانند شامل برخورد جسمی، به کار بردن کلمات رکبیک و ناراحت کننده، شکلک در آوردن یا حرکات زشت و زننده و حذف عمدی فرد از گروه باشند. برای استفاده از این اصطلاح باید به عدم توازن قدرت نیز توجه داشت. دانش آموزی که در معرض اعمال منفی قرار دارد در دفاع کردن از خود در مقابل آزار دهنده ناتوان است (الویوس، ۱۹۹۴).

آزاررسانی می تواند توسط یک نفر (آزاررسان) یا توسط یک گروه انجام گیرد. فردی که آماج اذیت قرار می گیرد نیز می تواند یک نفر (آزارپذیر یا قربانی) باشد یا یک گروه. در مدارس معمولاً یک نفر را آماج آزار قرار می دهند، هر چند پژوهشی که در برگن<sup>۳</sup>، نروژ (الویوس، ۱۹۹۴) انجام گرفت نشان دهنده آن

آزار و اذیت، زورگویی و تهدید از دیرباز در مدارس وجود داشته و برخی از دانش آموزان به طور مکرر مورد آزار شدید قرار گرفته و می گیرند. بسیاری از بزرگسالان نیز چنین تجاربی از دوران مدرسه خود دارند. بر اساس مطالعات اخیر، مدارس می توانند تأثیر زیادی بر جلوگیری از این پدیده داشته باشند و چنانچه راههای مناسبی در پیش گیرند و به طور صحیح به کار بندند می توانند به مقدار زیادی از آن بکاهند.

هر چند افراد بسیاری با مشکل آزاررسانی / آزارپذیری<sup>۱</sup> آشنا بوده اند ولی تنها در اوایل دهه ۱۹۷۰ بود که این پدیده موضوع پژوهشهای منظم تر واقع شد (الویوس<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸). چند سالی این تلاشها فقط به کشورهای اسکانندیناوی محدود می شد ولی در دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ این مشکل در کشورهای چون ژاپن، انگلستان، هلند، استرالیا، کانادا و امریکا نیز توجه را به خود جلب کرد و در حال حاضر در چندین نقطه جهان پژوهشهایی در این خصوص در حال انجام است (الویوس، ۱۹۹۴). در ایران تا به حال پژوهش منتشر شده ای در مورد این موضوع انجام نگرفته است.

## تعریف آزارپذیری و آزاررسانی

الویوس (۱۹۹۴) آزار را به صورت کلی زیر تعریف می کند: «دانش آموزی آزارپذیر است که

۱- در این مقاله اصطلاح آزاررسانی / آزارپذیری (bullying) هم فرد آزاررسان را شامل می شود و هم فرد آزار دیده (آزارپذیر) را، بنابراین با اصطلاحاتی چون مشکلات آزاررسانی / آزارپذیری (قربانی) و آزار مترادف به کار برده شده است.

2- Olweus

3- Bergen

نظارت اندک دارند (مانند ارتش، زندان و مدارس).

### ویژگیهای آزارپذیرها و آزاررسانها

تصویر نسبتاً واضحی از آزارپذیرها و آزاررسانهای پسر و دختر از پژوهشهای مختلف به دست آمده ولی باید تأکید شود که پژوهشهای کمتری دربارهٔ دخترها انجام شده است. الویوس (۱۹۹۴) بر این باور است که قربانیان افراد مضطرب و نایمنی می‌باشند که اغلب اوقات محتاط، حساس و آرامند. در کلاسهای پایین، وقتی دیگران آنها را اذیت می‌کنند، به گریه متوسل می‌شوند و با کناره‌گیری و اکنش نشان می‌دهند. آزار دیدگان به تعاملات خود با همسالان اعتمادی ندارند، مهارتهای ابراز وجود ضعیفی دارند و واکنشهای پرخاشگرانه آنها نیز ضعیف است. پری، کوسل و پری<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) به خصوص در یافته‌اند که میزان قربانی شدن کودکان با میزان پرخاشگری آنان همبستگی ندارد. با وجود این میزان قربانی شدن با طردگروهی همبستگی مثبت و با پذیرش گروهی همبستگی منفی داشت. آزارپذیرها از عزت نفس پایینی برخوردارند و نسبت به خود منفی فکر می‌کنند. اغلب خود را فردی شکست خورده می‌دانند و احساس

است که در اکثریت موارد قربانیان توسط گروههای دو یا سه نفره مورد آزار قرار می‌گیرند. الویوس (۱۹۸۸) نشان داد که حدود ۳۵ تا ۴۰ درصد قربانیان اساساً توسط یک دانش آموز مورد آزار قرار می‌گرفته‌اند.

در تعریف فوق پدیده آزار از سه ویژگی برخوردار است: الف) رفتار پرخاشگرانه و صدمه زدن از روی قصد و نیت است، ب) به طور مکرر و در طول زمان انجام می‌گیرد و ج) در روابط اجتماعی نامتوازن رخ می‌دهد. الویوس (۱۹۹۴) اضافه می‌کند که رفتار آزاررسانی / آزارپذیری اغلب بدون انگیزه مشخص ظاهر می‌شود. وی این تعریف آزار را نوعی تجاوز تلقی می‌کند و آن را «سوء استفاده همسالان» می‌نامد.

همچنین آزار را می‌توان به عنوان سوء استفاده منظم از قدرت تعریف کرد (اسمیت و شارپ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴). در واقع همیشه در گروههای اجتماعی با توجه به زور، اندازه، توانایی، شخصیت، تعداد اعضا یا سلسله مراتب شناخته شده روابط قدرت وجود داشته است. قدرت می‌تواند مورد سوء استفاده واقع شود و آنچه سوء استفاده خوانده می‌شود بستگی به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی دارد. اگر سوء استفاده از قدرت مکرر و حساب شده باشد آزار نامی مناسب برای توصیف آن است. آزار می‌تواند در مکانهای مختلف چون اداره یا خانه نیز رخ دهد اما معمولاً مشکل خاص گروههای اجتماعی است که روابط قدرت مشخص و

1- Smith & Sharp

2- Perry, Kusel & Perry

خود کمک می‌کند، تمایز قایل شد. مشخصه دیگر این گروه، الگوهای واکنش پرخاشگرانه و مضطرب می‌باشد. این دانش‌آموزان اغلب در تمرکز حواس مشکل دارند و به طریقی رفتار می‌کنند که باعث عصبانیت و تنش اطرافیان می‌شوند. برخی از آنها خصوصیات کودکان بیش فعال را دارند. رفتار آنها منجر به برانگیختن واکنشهای منفی در اکثر بچه‌های کلاس می‌شود (الویوس، ۱۹۷۸).

پژوهشها نشان می‌دهد که مشکلات این دو گروه از قربانیان یکی نیست. در پژوهشی در خصوص دو گروه از پسرها (الویوس، ۱۹۹۳a) که گروهی از آنان در مدرسه (کلاسهای ۶ تا ۹) قربانی نبودند و گروه دیگری که قربانی بودند، نشان داد که قربانیان در سن ۲۳ سالگی رفتارهای بهنجار داشتند. گرچه در دو جنبه، رفتار آنها بدتر از همسالان غیر قربانی خود بود: آنها افسرده‌تر بودند و عزت نفس ضعیف‌تری داشتند. یافته‌های این پژوهش به وضوح نشان می‌دهد که این گونه پیامدها دیرپا می‌باشند.

مطالعات شخصیت و نگرش دانش‌آموزان آزاررسان تصویری از آنها را که از نظر اجتماعی قابل اعتماد هستند و احساس گناه و اضطراب خیلی کمی دارند ارائه می‌کند. آنها به عنوان فرد غالب و قدرتمند در گروه همسالان رفتار

می‌کنند که ذهن و غیر جذاب هستند. در مدرسه تنها و مهجور هستند و یک دوست خوب در کلاسشان ندارند. رفتار آنها پرخاشگرانه نیست و نسبت به خشونت نگرش منفی دارند. پسرهای قربانی از نظر جسمی ضعیف‌تر از دیگران هستند (الویوس، ۱۹۷۸). الویوس این نوع قربانی را قربانی انفعالی یا مطیع<sup>۱</sup> می‌نامد که رفتارش مخالف نوع کمتر رایج آن است که در زیر توصیف می‌شود. به نظر می‌رسد رفتار و نگرش قربانیان انفعالی/مطیع، دیگران را متوجه این امر می‌کند که آنها افراد نایمن و بی‌ارزشی هستند که اگر به آنها حمله شود یا مورد اهانت قرار گیرند تلافی نمی‌کنند. مشخصه دیگر قربانیان انفعالی/مطیع الگوی واکنشی مضطرب یا مطیع، توأم با ضعف جسمی (در پسرها) است.

برخی از داده‌ها (الویوس، ۱۹۹۴) بیانگر آن است که پسرهای قربانی با والدین خود، خصوصاً مادر، تماس نزدیک‌تر و مثبت‌تری دارند. این رابطه نزدیک را آموزگاران آنها گاهی حمایت افراطی مادر نیز می‌گویند (الویوس، ۱۹۹۳a). منطقی است که فرض شود چنین تمایلاتی در جهت حمایت افراطی، هم می‌تواند علت آزار باشد و هم پیامد آن.

پیکاس<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) بین قربانی کلاسیک یا معمولی که رفتارش اختصاصاً منجر به آزار نمی‌شود و قربانی محرک<sup>۳</sup> که با رفتار آشفته و نامناسب خود به مورد آزار و اذیت واقع شدن

1- the passive or submissive victim

2- Pikas

3- provocative

قابل توجهی کمتر از متوسط است. با وجود این، به نظر نمی‌رسد که آنان به سطح پایین شهرت که مشخصه قربانیان است برسند. یک آزارسان را به طور خلاصه می‌توان به عنوان فردی که دارای الگوی واکنشی پرخاشگرانه توأم با قدرت جسمی (در مورد پسرها) است، توصیف کرد، هر چند باید توجه شود که تمام کودکان یا نوجوانان پرخاشگر، آزارسان طبقه‌بندی نمی‌شوند.

یافته‌های تجربی در حالی که منابع روان‌شناختی را زیر بنای رفتار آزارسانی می‌داند حداقل سه انگیزه مرتبط به هم را در این زمینه پیشنهاد می‌کند: الف) آزارسانها نیاز شدید به تسلط و قدرت دارند و از اینکه دیگران را مغلوب کنند لذت می‌برند، ب) درجه خاصی از دشمنی نسبت به محیط دارند، چنین تکانشها و احساسی ممکن است آنها را وادارد که از زجر دادن دیگران احساس رضایت کنند و ج) در رفتار آنها یک «جزء ابزاری» وجود دارد، بدین معنی که قربانیان برایشان وسایل مورد نیازشان (مانند سیگار و پول...) را فراهم می‌کنند (الویوس، ۱۹۹۴). به علاوه، رفتار پرخاشگرانه در شرایط متعدد باعث دریافت پاداش به شکل پرستیژ نیز می‌شود (بندورا<sup>۲</sup>، ۱۹۷۳).

آزارسانی می‌تواند جزئی از الگوی رفتار

می‌کنند. این کودکان برای بیان موقعیت اجتماعی خود پرخاشگری را به عنوان طریقه واقعی و مطلوب پذیرفته‌اند (اسمیت و شارپ، ۱۹۹۴). یک ویژگی مشخص دیگر آنها پرخاشگری نسبت به همسالان است، هر چند آزارسانها اغلب نسبت به بزرگسالان (آموزگاران و والدین) نیز پرخاشگرند. رفتارهای آنها معمولاً تکانشی است و نیاز شدیدی به تسلط بر دیگران دارند. این دانش‌آموزان همدردی اندکی نسبت به قربانیان نشان می‌دهند. اگر پسر هستند، از نظر جسمی از همسالان خود، خصوصاً از قربانیان، قوی‌ترند (الویوس، ۱۹۷۸). برخی روان‌شناسان و روان‌پزشکان بر این باورند که افراد خشن و پرخاشگر در واقع «از درون» نایمن و مضطرب‌اند ولی پژوهشهای متعدد (الویوس، ۱۹۸۶؛ پالکینن و ترمبلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲) نشان داد که این طور نیست بلکه در عوض آزارسانها به طوری غیر عادی اضطراب و نایمنی اندکی دارند یا حدوداً در چنین ابعادی متوسط هستند. آنها از عزت نفس پایینی نیز برخوردارند (الویوس، ۱۹۹۴).

آزارسانها از شهرت متوسط یا زیر متوسطی برخوردارند (پالکینن و ترمبلی، ۱۹۹۲). معمولاً آنها را گروه کوچکی که شامل دو یا سه همسال است حمایت می‌کند. شهرت آزارسانها در کلاسهای بالاتر کاهش می‌یابد و کمتر از متوسط می‌شود، در ۱۶ سالگی به طور

1- Pulkkinen & Tremblay

2- Bandura

قربانی» (bully/victim) و «آزاررسان مضطرب» (anxious bully) و نیز «آزاررسان معمولی» (ordinary bully) را مشخص کرده‌اند.

تفاوت‌های جنسیتی در انواع آزاررسانی وجود دارد. پژوهش بورکویست، لیجراستز و کاکین<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) نشان داد که تفاوت‌های جنسیتی در پرخاشگری، بیش از آنکه جسمانی-کلامی باشد مستقیم-غیرمستقیم است. پسرها معمولاً از شیوه‌های مستقیم و دخترها از شیوه‌های غیرمستقیم استفاده می‌کنند. از آن جاکه مشاهده آزار مستقیم آسان‌تر و واضح‌تر است احتمال دارد آزاررسانی دخترها کمتر از آن چه که هست ارزیابی شود.

### شیوع آزاررسانی/آزارپذیری

به طور کلی، اطلاعات در مورد آزار از دو منبع حاصل شده است: اطلاعات حاصله از پرسش از آموزگاران درباره ماهیت و وقوع این مشکل در مدارس و مطالعات مستقیم در مورد کودکان آزارپذیر و آزاررسان، شخصیت، تاریخچه زندگی و نگرش آنها و تأثیرات خانواده. بررسی‌های مربوط به دیدگاه آموزگار تصویری از این مشکل دیر پا ارائه می‌کند.

قانون شکنی (اختلال سلوک) و رفتار ضد اجتماعی باشد. از این دیدگاه طبیعی است که پیش بینی شود نوجوانان پرخاشگر و آزاررسان خطر ارتکاب رفتارهای مشکل زای دیگر چون جرم و سوء استفاده از الکل را داشته باشند (لوبر و دی شیون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳).

آزار در مدرسه می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد، برای مثال، ممکن است مستقیم و جسمی باشد، مانند کتک زدن، هل دادن و ضبط اموال یا می‌تواند مستقیم و کلامی باشد، چون فحش دادن و دست انداختن. همچنین می‌تواند در مورد نژاد یا ناتوانی خاصی باشد. در مواردی هم غیر مستقیم است، مانند گفتن داستانهای زنده یا شایعه پراکنی در مورد کسی که حضور ندارد یا مستثنی کردن او از گروه‌های اجتماعی. برخی از دانش‌آموزان در آزار دیگران شرکت می‌کنند ولی معمولاً شروع کننده نیستند. به آنها آزاررسانهای انفعالی (passive bullies) یا پیروها (followers) گفته می‌شود. یک گروه از آزاررسانهای انفعالی تا حدودی مختلط (mixed) مسمی باشد و ممکن است شامل دانش‌آموزان ناایمن و مضطرب شود (الویوس، ۱۹۷۸). همچنین بعضی مواقع آزاررسانی در اثر فشار گروهی نیست بلکه فرد به صورت فعال (active) در آزاررسانی شرکت می‌کند و به نظر می‌رسد آزاررسانی جزء لازم روابط وی است. استفن سون و اسمیت<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) نیز بر اساس توضیحات آموزگاران اصطلاح «آزاررسان/

1- Loeber & Dishion

2- Stephenson & Smith

3- Bjorkqvist, Lagerspetz &

Kaukainen

می‌کردند، در ۹۰ کلاس در نروژ (الویوس، ۱۹۸۷) نشان می‌دهد که این نتایج تصویر اغراق آمیزی از شیوع مشکلات آزارسانی/آزارپذیری به دست نمی‌دهد. در واقع، از آنجا که پرسشنامه‌ها فقط به بخشی از ترم پاییزه اشاره می‌کند، جای هیچ شکلی باقی نمی‌ماند که تعداد دانش‌آموزانی که در طول سال درگیر چنین مشکلاتی هستند کمتر از آنچه که هست تخمین زده شده‌اند. داده‌های دیگر کشورهایی مانند سوئد، فنلاند، انگلستان، کانادا، امریکا، هلند، ژاپن، ایرلند، اسپانیا و استرالیا (الویوس، ۱۹۹۴) بیانگر آن است که این مشکل مطمئناً با میزان شیوع مشابه یا حتی بیشتری در خارج از نروژ وجود دارد.

#### پیشینه پژوهش

با توجه به اینکه تاکنون در خاورمیانه و کشور ایران در زمینه این پژوهش تحقیق چاپ شده‌ای انجام نگرفته است به بررسی منابع خارجی می‌پردازیم. در قسمت اول این بحث دیدی کلی از یافته‌های پژوهشی در مورد آزارسانی/آزارپذیری در بین دانش‌آموزان چند کشور ارائه می‌شود سپس متغیرهای بررسی شده و نتایج آنها به رشته تحریر در می‌آید.

یک پروژه طولی در اوایل دهه ۱۹۷۰، ۹۰۰ پسر از استکهلم، سوئد، را مورد بررسی قرار داد (الویوس، ۱۹۷۸). پژوهش دیگری در سال

حدود ۱۰-۵ درصد کودکان، آزارپذیر و ۵ درصد آزارسان هستند. آزار عموماً از دید ناظران مخفی می‌ماند و هنگامی که متوجه آن می‌شوند، به علت بی میلی گروه نسبت به ارائه اطلاعات و بی میلی آزار دیدگان نسبت به شکایت علنی، توقف آن مشکل است (اسمیت و شارپ، ۱۹۹۴).

از یک پژوهش پیمایشی با شرکت بیش از ۱۳۰۰۰۰ دانش‌آموز نروژی که از پرسشنامه استفاده شد تخمین زده می‌شود که حدود ۱۵ درصد از دانش‌آموزان در مدارس ابتدائی و متوسطه (سنین حدود ۱۶-۷ سالگی) به طور منظم درگیر مشکلات آزارسانی/آزارپذیری بوده‌اند، یا به عنوان آزارسان یا به عنوان آزارپذیر (الویوس، ۱۹۹۳b). همچنین در پژوهشی در نروژ (الویوس، ۱۹۹۴) حدوداً ۹ درصد یا ۵۲۰۰۰ دانش‌آموز آزارپذیر بودند و ۴۱۰۰۰ نفر یا ۷ درصد، دانش‌آموزان دیگر را به طور منظم آزار می‌دادند. حدود ۹۰۰۰ دانش‌آموز، (۱/۶ درصد از کل ۵۶۸۰۰۰ دانش‌آموز یا ۱۷ درصد آزارپذیرها) هم آزارپذیر بودند و هم آزارسان. مجموعاً حدود ۵ درصد دانش‌آموزان درگیر مشکلات جدی‌تر آزار (به عنوان آزارپذیر یا آزارسان یا آزارپذیر/آزارسان) بودند که یک بار در هفته یا بیشتر رخ می‌داد (الویوس، ۱۹۹۴).

تحلیل پژوهش دیگری که در آن آموزگاران، دانش‌آموزان آزارپذیر و آزارسان را انتخاب

نیست. در کلاس ۷ (سنین حدود ۱۳ سالگی) کاهش نسبتاً زیاد در آزاررسانی، خصوصاً در پسرها، تا حدودی منعکس کننده این واقعیت است که این دانش آموزان در مدرسه، پایین ترین کلاس را می گذرانند و نسبت به دیگران کم سن و سال ترین می باشند و «دسترسی به قربانیان مناسب» در کلاسهای پایین تر را نداشتند، زیرا اکثریت دانش آموزان نروژی با شروع کلاس ۷ از مقطع دبستان به مدارس متوسطه انتقال می یابند. شواهد قابل ملاحظه ای وجود دارد دال بر اینکه آزار مداوم و شدید می تواند به مشکلات دیرپا و نیز نگرانیهایی منجر شود. کودکانی که در مدرسه مدام آزار می بینند در معرض فقدان عزت نفس، با احتمال اثرات دیرپا، قرار دارند در حالی که آزار دهندگان یاد می گیرند که می توانند در روابطشان با دیگران با سوء استفاده از قدرت راه خود را بیابند.

بولتون و اسمیت<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) دریافتند که در دوره متوسطه قربانیان نمره های کمتری در چند مقیاس عزت نفس داشتند. الویوس (۱۹۹۳a). نشان داد که پسرهایی که در مدرسه بین سنین ۱۶-۱۳ سالگی قربانی بودند در سنین ۲۳ سالگی تمایلات افسردگی و عزت نفس ضعیف داشتند. پژوهشها در خصوص آثار استرس بر یادگیری حاکی از آن است که کودکان نگران یا آشفته به خوبی یاد نمی گیرند و به طور مؤثر

۱۹۸۳ در برگن، نروژ، انجام گرفت. پژوهش بعدی در همین سال در سرتاسر نروژ انجام گرفت که ۷۱۵ مدرسه و ۱۳۰۰۰۰ پسر و دختر را شامل شد. در سال ۱۹۸۳ نیز پژوهشی در سوئد انجام شد که ۶۰ مدرسه و ۱۷۰۰۰ دانش آموز کلاسهای ۹-۳ را در بر گرفت. پژوهشهای مقدماتی دیگری نیز در رابطه با آزاررسانی/ آزارپذیری در کشورهای اسکاندیناوی انجام شد که از ماهیت خوبی برخوردار نیستند، یعنی نمونه ها کوچک هستند و در این پژوهشها تعریف واضحی از آزاررسانی/آزارپذیری نشده است (الویوس، ۱۹۹۴).

پژوهشها نشان می دهد که با افزایش سن، درصد دانش آموزانی که مورد آزار قرار می گیرند کاهش می یابد. بچه های کوچک تر و ضعیف تر بیشتر مورد آزار قرار می گیرند. همچنین، مشاهده شد که در کلاسهای بالاتر کمتر از خشونت جسمی استفاده می شود. در پژوهش برگن، نروژ، مشاهده شد که بخش قابل توجهی از آزاررسانی توسط دانش آموزان بزرگتر انجام می شود. بیش از ۵ درصد قربانیان کلاسهای پایین تر (دوم و سوم دبستان) گزارش نمودند که توسط دانش آموزان بزرگتر مورد آزار قرار می گیرند (الویوس، ۱۹۹۴). در واقع یک رابطه معکوس بین درصد قربانیان و سطح کلاس و افزایش سن وجود دارد.

در رابطه با تمایل به آزار دیگران تصویر تغییرات با افزایش کلاس خیلی واضح و منظم

1- Boulton & Smith



شده است. برخی، عوامل خطرزارا ویژگیهای فردی از قبیل مزاج می‌دانند (الویوس، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۳a). کودکان آزاررسان را به عنوان افراد دارای مزاج پرخاشگر و تکانشی و کودکان آزارپذیر را دارای مزاج ضعیف یا خجالتی توصیف می‌کنند. مناقشاتی در مورد اینکه کودکان آزاررسان فاقد مهارتهای اجتماعی هستند، وجود دارد (اسمیت، ۱۹۹۱)، هر چند به نظر می‌رسد برخی از آنها دارای مهارت اجتماعی در دستکاری محیط برای منافع شخصی هستند. به طور کلی متفاوت بودن (مثلاً گروه قومی) یا آسیب‌پذیر بودن، عوامل خطر برای آزار دیدن است. همچنین معلوم شده است کودکان با نیازهای آموزشی ویژه که اغلب دارای ناتوانی جسمانی یا مشکلات یادگیری خفیف تا متوسط هستند، در معرض آزار دیدن می‌باشند. جزء مهم دیگر عوامل خطرزا، به والدین و محیط خانه مربوط می‌شود، خصوصاً در مورد پرخاشگری زیاد شواهد نسبتاً خوبی وجود دارد. در پژوهشی در امریکا (پاترسن، دباریشی و رمسی<sup>۵</sup>، ۱۹۸۹) عوامل خانوادگی آماده‌ساز برای پرخاشگری زیاد را فقدان صمیمیت بین والدین یا در خانه، رواج خشونت جسمی در

روی مسائل درسی تمرکز ندارند (تورکل و ات<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰).

شارپ در پژوهش خود (شارپ و تامپسون<sup>۲</sup> ۱۹۹۲) چگونگی واکنش نشان دادن و کنار آمدن کودکان با آزاررسانی را بررسی نمود. او دریافت که از یک نمونه با حجم ۷۲۳ شاگرد دبیرستانی که ۴۰ درصد در خلال سال تحصیلی آزار دیده بودند ۲۰ درصد برای اجتناب از آزار، مدرسه‌گریز شده بودند، ۲۹ درصد مشکل تمرکز بر روی دروس مدرسه داشتند، ۲۲ درصد دچار بیماری جسمی و ۲۰ درصد به مشکلات خواب مبتلا بودند. بدترین نتیجه این است که کودک آزار دیده ممکن است قصد جان خودش را بکند. در انگلستان هر سال مواردی از این قبیل وجود دارد (الویوس، ۱۹۹۴).

مطالعات طولی الویوس (۱۹۹۱) آشکار ساخت که پسرهایی که مکرراً دیگران را آزار می‌دهند در جوانی (در حدود سنین ۲۰ سالگی) سه یا چهار بار بیشتر احتمال دارد در اعمال ضداجتماعی و خشونت جسمانی شرکت کنند. لین<sup>۳</sup> (۱۹۸۹)، در انگلستان، به یافته‌های مشابهی دست یافت، در حالی که فارینگتن<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) حلقه‌های ارتباط بین نسلها را گزارش می‌نماید، یعنی پدران پرخاشگر به احتمال زیاد پسرهای آزاررسان خواهند داشت.

در مورد اینکه چه چیزی باعث می‌شود برخی کودکان قربانی و بعضی آزاررسان شوند نیز در نوشتار موجود به عوامل متعددی اشاره

1- Turkel & Eth

2- Sharp & Thompson

3- Lane

4- Farrington

5- Patterson, DeBaryshe & Ramsay

گرفت آزار را پیامد رقابت و تلاش برای کسب نمره در مدارس می‌داند، یعنی رفتار پرخاشگرانه می‌تواند واکنشی به شکست و ناکامی در مدرسه باشد. تحلیل مفصلی از داده‌های یک پژوهش طولی (الویوس، ۱۹۸۳) در سوئد که روی ۴۴۴ پسر سنین ۱۳ تا ۱۶ سال انجام گرفت این نتیجه را تأیید نکرد.

دیدگاه دیگری علت قربانی شدن را تفاوت‌های ظاهری می‌داند. دانش‌آموزانی که چاق، موقرمز، عینکی یا لهجه‌دار و غیره هستند مستعد قربانی شدن می‌باشند. مجدداً این فرضیه مورد تأیید قرار نگرفته است (الویوس، ۱۹۹۴).

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی یا الگوهای واکنشی توأم با قدرت یا ضعف بدنی (در مورد پسرها) برای ایجاد این مشکلات از اهمیت خاصی برخوردار است. همین‌طور، عوامل دیگری چون نگرشها و رفتار آموزگار در کلاس یا مدرسه نقش مهمی در آشکار شدن این مشکلات دارد. نتایج پژوهشهای انجام شده روی پسرها چهار عامل مهم زیر را در بروز پرخاشگری مطرح می‌کند (الویوس، ۱۹۹۴): نگرشهای هیجانی مراقبت کننده اصلی کودک (معمولاً مادر)، آزاد گذاشتن رفتار پرخاشگرانه کودک، روشهای فرزند پروری مانند تنبیه جسمی و رفتارهای تکانشی -

خانه، فقدان رهنمودهای روشن برای رفتار و نظارت بر فعالیتهای کودک می‌داند. پژوهشی در نروژ نیز به نتایج مشابهی دست یافته است (اسمیت و شارپ، ۱۹۹۴).

همچنین الویوس (۱۹۹۳a) دریافت که خانواده‌های بیش‌تیمار<sup>۱</sup> ممکن است عامل خطری برای آزارپذیری فرزند خود باشند. احتمالاً کودکان در چنین خانواده‌هایی فاقد مهارتهای لازم برای استقلال می‌باشند و در قبال آزار دهنده‌های بالقوه آسیب پذیرند. در پژوهشهای مختلف نیز نشان داده شده است که آزاررسانها و قربانیان خانواده‌های خود را تقریباً فاقد محبت و با شیوه‌های نظارتی ضعیف ادراک کرده‌اند.

در مورد عوامل خطرزا در آزار در مدرسه، یک دیدگاه بر این باور است که آزار پیامد کلاسها یا مدارس پر ازدحام است، یعنی هر چه کلاس یا مدرسه شلوغ‌تر باشد میزان آزار بیشتر است. در پیمایشی که در نروژ در بیش از ۷۰۰ مدرسه و چند هزار کلاس (با تعداد متفاوت) انجام گرفت رابطه مثبتی بین ازدحام کلاس یا مدرسه و آزار مشاهده نشد (الویوس، ۱۹۹۳a). این یک واقعیت است که در مدارس بزرگ و کلاسهای پر ازدحام تعداد دانش‌آموزانی که مورد آزار قرار می‌گرفتند به طور متوسط بیشتر بود، هر چند تحلیل داده‌های پژوهش برگن، نروژ، این را تأیید نمی‌کند.

در پژوهشی که در اسکاندیناوی انجام

1- overprotective

در خصوص عوامل شخصیتی (عزت نفس، با استفاده از اضطراب و افسردگی)، خانوادگی (شیوه‌های فرزند پروری والدین) و آموزشی (عملکرد تحصیلی) دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و گواه را پیش‌بینی کند. بنابراین فرضیه این پژوهش عبارت است از:

با استفاده از اطلاعات مربوط به عزت نفس، اضطراب، افسردگی، شیوه‌های فرزند پروری (استقلال آموزی، تسلط آموزی و مراقبت آموزی) و عملکرد تحصیلی می‌توان دانش‌آموزان را به گروه‌های آزاررسان، آزارپذیر و گواه متسبب و آنها را پیش‌بینی کرد.

### روش پژوهش

#### آزمودنیها

جمعیت مورد نظر کل دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهرستان اهواز در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴ بودند<sup>۱</sup>. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا فهرستی از مدارس راهنمایی پسرانه و دخترانه چهار ناحیه آموزش و پرورش شهرستان اهواز تهیه شد. سپس به طور تصادفی از هر ناحیه هشت مدرسه پسرانه

هیجانی خوشونت‌آمیز و بالاخره، خلق و خوی کودک.

مدارس در راستای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با مشکلات عدیده‌ای مواجه‌اند. در کشور ایران، بیش از ۱۸۰۰۰۰۰۰ دانش‌آموز در سراسر کشور مشغول به تحصیل هستند و مسلم است که آموزش و پرورش هزینه‌های هنگفتی را صرف تحصیل این عزیزان می‌کند. اما آنچه بیش از تعلیم آنها اهمیت دارد تربیت صحیح آنها است. آزاررسانی و آزارپذیری از جمله مشکلات متعددی هستند که تحت تأثیر عوامل چندگانه خانوادگی، آموزشی و شخصیتی قرار دارند و بیشتر در آموزشگاه بارز می‌شود.

این دانش‌آموزان هم برای خود و خانواده و هم برای نظام آموزشی مشکل‌آفرین هستند، لذا پرداختن به آنها از اهمیت والایی برخوردار است.

### هدف کلی، موضوع و فرضیه پژوهش

هدف کلی این پژوهش شناسایی و تعیین میزان شیوع دانش‌آموزان پسر و دختر آزاررسان و آزارپذیر در مدارس راهنمایی پسرانه و دخترانه شهرستان اهواز و پاسخ به این سؤال بود که آیا می‌توان از متغیرهای مختلف شخصیتی، خانوادگی و آموزشی برای تمایز بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و گواه مقطع راهنمایی استفاده کرد. به بیان دیگر، در این پژوهش محقق بر آن است تا بر اساس اطلاعاتی

۱- در همین جا از زحمات آقای اقبال زارعی و خانم مهناز منصوری که در جمع‌آوری داده‌ها، پژوهشگر را یاری کرده‌اند تشکر و قدر دانی می‌شود.

و هشت مدرسه دخترانه، در مجموع ۳۲ مدرسه دخترانه و ۳۲ مدرسه پسرانه، از چهار ناحیه آموزش و پرورش انتخاب شد.

در مرحله بعد، تعاریفی از آزارسانی و آزارپذیری که الویوس (۱۹۹۴) در پژوهشهای خود، در کشور بلژیک و نروژ، و مطالعه سال ۱۹۷۰ در استکهلم، سوئد و اسمیت و شارپ (۱۹۹۴) به کار بردند، تهیه شد. پس از ترجمه و ویرایش، به چند نفر از اساتید دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، جهت تعیین اعتبار صوری و ویرایش نهایی داده شد. به دنبال آن تعریف دقیقی از آزارسانی و آزارپذیری آماده شد و برای اطمینان از قابل فهم بودن آن روی ۳۰ نفر از دانش آموزان، آموزگاران و معاونین مدارس اجرا شد. در مرحله بعد تعاریف مورد نظر برای تشخیص آزاررسانانها و آزارپذیرها به دانش آموزان، دبیران و معاونین مدارس مورد نظر داده شد و از آنها تقاضا شد نام افرادی که ویژگیهای مربوط را داشتند ذکر نمایند.

از ۳۲ مدرسه پسرانه، به جز یک مورد، تمامی مدارس با اشتیاق با پژوهشگر همکاری نمودند و از ۳۲ مدرسه دخترانه، به جز یک مورد، تمامی مدارس با این پژوهش همکاری نمودند. برای تمام کلاسهای مدارس انتخاب شده تعریف آزارسانی و آزارپذیری روی تخته سیاه نوشته و از دانش آموزان در خواست می شد تا با توجه به تعاریف ارائه شده نام آزاررسانها و

آزارپذیرها را در کلاس خود یا در کلاسهای بالاتر یا پایین تر روی برگه ای که به آنها داده شده بود بنویسند (این روش توسط الویوس نیز مورد استفاده قرار گرفته است). بعد از معرفی دانش آموزان آزاررسان و آزارپذیر توسط همکلاسیها، دبیران و معاونین نیز، به صورت جداگانه، آنها را مشخص نمودند. سپس فهرستی از افراد معرفی شده تهیه شد و افرادی که شش نفر یا بیشتر آنها را آزاررسان یا آزارپذیر انتخاب نموده بودند به عنوان آزاررسان یا آزارپذیر تشخیص داده شدند.

به طور کلی در ۶۲ مدرسه مورد بررسی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش اهواز ۷۲۶ پسر و ۱۳۵۹ دختر آزاررسان و ۶۱۴ پسر و ۱۱۴۰ دختر آزارپذیر تشخیص داده شدند.

از کل آزاررسانها ۸۰ نفر و از کل آزارپذیرها ۸۰ نفر به طور تصادفی ساده به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند که به علت ناقص بودن فرمها به ۶۹ آزاررسان و ۶۳ آزارپذیر پسر و دختر تقلیل یافت. برای انتخاب گروه گواه، به تعداد آزاررسانها و آزارپذیرها، از همان کلاس و پایه تحصیلی، از بین دانش آموزان دیگر (که نه آزاررسان بودند و نه آزارپذیر)، به طور تصادفی انتخاب شدند. این گروه نیز به ۱۵۲ نفر تقلیل یافت. پس از انتخاب نمونه (آزاررسانها، آزارپذیرها و گروه گواه) پرسشنامه های عزت نفس، افسردگی و اضطراب روی آنها اجرا شد و به والدین هر سه گروه پرسشنامه شیوه های

بلند و کوتاه محاسبه شده است و بسیار رضایت بخش بوده است.

در این پژوهش از شیوه‌های آلفای کرونباخ و تنصیف برای سنجش پایایی مقیاس CDS-A استفاده شده است. ضرایب پایایی کل مقیاس ۰/۸۸، عامل اول ۰/۸۳ و عامل دوم ۰/۸۱ بود. ضرایب پایایی کل مقیاس و عاملهای آن با استفاده از فرمول اسپیرمن-براون، برای کل مقیاس ۰/۸۳، عامل اول ۰/۸۱ و عامل دوم ۰/۷۳ است.

مقیاس اضطراب عمومی دارای ۲۷ ماده است و ضرایب باز آزمایشی به دست آمده بین نمره‌های آزمودنیها در دو نوبت برای کل آزمودنیها، آزمودنیهای دختر و آزمودنیهای پسر به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۹۱ و ۰/۶۱ می‌باشد. ضرایب همسانی درونی این مقیاس برای کل آزمودنیها ۰/۹۰، آزمودنیهای دختر ۰/۹۱ و آزمودنیهای پسر ۰/۸۸ می‌باشد (ابوالقاسمی، ۱۳۷۵).

برای اعتبار یابی این مقیاس از شیوه اجرای همزمان آن با مقیاس HADS<sup>۵</sup> (ابوالقاسمی،

فرزند پروری داده شد. در پایان مشخصات افراد نمونه و معدل درسی خرداد ماه آنها از دفتر آموزشگاه اخذ شد. جمع آوری داده‌ها از دی ماه ۱۳۷۴ تا دی ماه ۱۳۷۵ به طول انجامید.

### ابزار پژوهش

ابزارهای به کار رفته در این پژوهش عبارت‌اند از:

۱- مقیاس افسردگی کودکان یا CDS-A<sup>۱</sup>

۲- پرسشنامه سنجش اضطراب عمومی یا ANQ<sup>۲</sup>

۳- تست سنجش عزت نفس کوپر اسمیت.

۴- پرسشنامه شیوه‌های فرزند پروری، ماریانا وینتر باتوم<sup>۳</sup>.

در زیر ابزارهای پژوهش به ترتیب مورد بررسی قرار می‌گیرند:

مقیاس افسردگی کودکان CDS توسط تیشر و لنگ<sup>۴</sup> تدوین شد و در سال ۱۹۸۳ مورد تجدید نظر قرار گرفت. نجاریان (۱۳۷۳) با استفاده از روش تحلیل عوامل ۴۱ ماده از ۶۶ ماده پرسشنامه اصلی را حذف و در نتیجه فرم کوتاهی موسوم به CDS-A تهیه نموده است. این فرم از پرسشنامه ۲۵ ماده دارد که دارای ۲ خرده مقیاس می‌باشد. خرده مقیاس CDS-A1 بیشتر به جنبه‌های کلی افسردگی و خرده مقیاس CDS-A2 بیشتر با حالات و شرایط افسردگی در محیط مدرسه مربوط است.

روایی CDS-A از طریق همبستگی بین فرم

1- Children's Depression Scale -

Abbreviated Form

2- Anxiety Questionnaire

3- Winterbottom 4- Tisher & Lang

5- Hospital Anxiety and Depression

Scale

۱۳۷۵)، MMPI<sup>۱</sup> و TAI<sup>۲</sup> استفاده شده است. دارند.

در این پژوهش به منظور تعیین روایی این پرسشنامه از روش همزمان استفاده شد. بدین معنی که برای هر خرده مقیاس (حیطه) یک سؤال که محتوای آن حیطه را می‌سنجید تهیه شد سپس ضریب همبستگی بین میانگین پاسخ به سؤالهای آن حیطه و سؤال مزبور محاسبه شد. این ضرایب برای خرده مقیاس استقلال آموزی ۰/۵۶، برای خرده مقیاس مراقبت آموزی ۰/۵۷ و برای خرده مقیاس تسلط آموزی ۰/۵۹ است. همچنین برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب به دست آمده برای استقلال آموزی ۰/۷۹، برای تسلط آموزی ۰/۶۰ و برای مراقبت آموزی ۰/۷۸ می‌باشد.

#### ارائه یافته‌ها

در تحلیل داده‌ها علاوه بر آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و درصد) از روش تحلیل تمایزات<sup>۳</sup> نیز استفاده شده است. تحلیل‌های انجام شده با استفاده از نرم افزار کامپیوتری SPSSpc+ انجام گرفت. ضمناً سطح معنی داری در این پژوهش ۰/۰۵ تعیین شده

ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنیها در مقیاسهای HADS و ANQ، برای کل آزمودنیها ۰/۶۴، آزمودنیهای دختر ۰/۶۳ و آزمودنیهای پسر ۰/۶۵ می‌باشد، که همه در سطح  $p < 0/01$  معنی دار هستند.

در این پژوهش برای سنجش پایایی پرسشنامه اضطراب عمومی از دو شیوه آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و تنصیف ۰/۸۸ می‌باشد.

مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت ۵۸ ماده و چهار خرده مقیاس دارد: عزت نفس خود، عزت نفس همسالان عزت نفس خانواده و عزت نفس تحصیلی. در این پژوهش به منظور سنجش پایایی پرسشنامه عزت نفس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفا برای کل مقیاس ۰/۸۱، برای خرده مقیاس همسالان ۰/۲۵، برای خرده مقیاس مدرسه ۰/۶۴ و برای خرده مقیاس خانواده ۰/۶۹ است.

پرسشنامه شیوه‌های فرزند پروری دارای سه خرده مقیاس (استقلال آموزی، مراقبت آموزی و تسلط آموزی) می‌باشد. کفایت (۱۳۷۳) با استفاده از روش همزمان به اعتبار یابی (تعیین روایی) این پرسشنامه، پرداخته است. ضرایب اعتبار برای حیطه استقلال آموزی ۰/۴۹، برای حیطه مراقبت آموزی ۰/۶۷ و برای حیطه تسلط آموزی ۰/۵۸ است. تمام ضرایب به دست آمده در سطح ۰/۰۰۱ معنی

1- Minnesota Multiple Personality

Inventory

2- Test Anxiety Inventory

3- Discriminant Analysis

است.

معرفی شدند. همچنین، از کل شرکت کنندگان در این پژوهش ۶۱۴ پسر (۴/۷ درصد) و ۱۱۴۰ دختر (۹/۵۱ درصد) آزارپذیر تشخیص داده شدند و بقیه دانش‌آموزان پسر (۸۹/۷ درصد) و دختر (۷۹/۱۵ درصد) نه جزو آزارسازانها بودند و نه جزو آزارپذیرها.

در این قسمت گزارشی از این تحلیلها در سه بخش: شیوع آزارسانی و آزارپذیری، یافته‌های توصیفی و یافته‌های مربوط به فرضیه پژوهش، ارائه می‌شود.

### الف - شیوع آزارسانی و آزارپذیری در اهواز

از ۷۲۶ پسر آزارسازان ۳۳۶ نفر (۴۶/۲۸ درصد) در پایه اول راهنمایی، ۲۴۷ نفر (۳۴/۰۲ درصد) در پایه دوم و ۱۴۳ دانش‌آموز پسر (۱۹/۰۷ درصد) در پایه سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند. از ۱۳۵۹ دختر آزارسازان ۶۶۸ نفر (۴۹/۱۵ درصد) در پایه اول راهنمایی، ۳۹۶ نفر (۲۹/۱۳ درصد) در پایه دوم و ۲۹۵ دانش‌آموز دختر (۲۱/۷۰ درصد) در پایه

از کل ۱۳۰۷۲ پسر و ۱۱۹۸۰ دختر مورد پژوهش، ۷۲۶ پسر و ۱۳۵۹ دختر آزارسازان تشخیص داده شدند. یعنی ۵/۶ درصد از کل پسرها و ۱۱/۳۴ درصد از کل دخترهای شرکت کننده در مرحله اول پژوهش توسط همسالان، دیران و معاونین مدارس به عنوان آزارسازان

جدول ۱. فراوانی و درصد دانش‌آموزان آزارساز پسر و دختر پایه‌های مختلف تحصیلی در شهرستان اهواز

کلاس	فراوانی		درصد	
	پسر	دختر	پسر	دختر
اول	۳۳۶	۶۶۸	۴۶/۲۸	۴۹/۱۵
دوم	۲۴۷	۳۹۶	۳۴/۰۲	۲۹/۱۳
سوم	۱۴۳	۲۹۵	۱۹/۰۷	۲۱/۷۰
کل	۷۲۶	۱۳۵۹	۹۹/۳۷	۹۹/۹۸

تحصیل مشغول بودند. از ۱۱۴۰ دختر آزارپذیر ۶۰۳ نفر (۵۲/۸۹ درصد) در پایه اول راهنمایی، ۳۵۱ نفر (۳۰/۷۸ درصد) در پایه دوم و ۱۸۶ دانش‌آموز (۱۶/۳۱ درصد) در پایه سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند. از ۱۱۴۰ دختر آزارپذیر ۶۰۳ نفر (۵۲/۸۹ درصد) در پایه

سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند (جدول ۱ را ملاحظه کنید).

همچنین، از ۶۱۴ پسر آزارپذیر ۲۸۷ نفر (۴۶/۷۴ درصد) در پایه اول راهنمایی، ۲۱۰ نفر (۳۴/۲۰ درصد) در پایه دوم و ۱۱۷ دانش‌آموز (۱۹/۰۶ درصد) در پایه سوم راهنمایی به

جدول ۲. فراوانی و درصد دانش آموزان آزارپذیر پسر و دختر پایه های مختلف تحصیلی در شهرستان اهواز

کلاس	فراوانی		درصد	
	پسر	دختر	پسر	دختر
اول	۲۸۷	۶۰۳	۴۶/۷۴	۵۲/۸۹
دوم	۲۱۰	۳۵۱	۳۴/۲۰	۳۰/۷۸
سوم	۱۱۷	۱۸۶	۱۹/۰۶	۱۶/۳۱
کل	۶۱۴	۱۱۴۰	۱۰۰	۹۹/۹۸

اول راهنمایی، ۳۵۱ نفر (۳۰/۷۸ درصد) در پایه سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند (جدول دوم و ۱۸۶ دانش آموز (۱۶/۳۱ درصد) در پایه ۲ را ملاحظه کنید).

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مختلف در گروه های آزاررسان، آزارپذیر و گواه

متغیرها	میانگین (انحراف معیار)			
	آزاررسان	آزارپذیر	گواه	کل
افسردگی ۱	۴۲/۶۷ (۱۱/۹۰)	۴۱/۲۴ (۱۲/۸۷)	۴۰/۴۶ (۱۲/۱۸)	۴۱/۱۷ (۱۲/۲۶)
افسردگی ۲	۳۰/۱۹ (۸/۰۲)	۲۸/۴۷ (۹/۹۴)	۲۷/۲۶ (۹/۳۱)	۲۸/۲۳ (۹/۲۲)
اضطراب	۶۱/۵۰ (۱۶/۳۱)	۶۰/۵۲ (۱۸/۴۶)	۵۶/۸۳ (۱۸/۱۴)	۵۸/۷۸ (۱۷/۸۶)
عزت نفس	۷/۳۸ (۲/۴۶)	۷/۹۷ (۲/۴۸)	۸/۱۵ (۲/۴۳)	۷/۹۳ (۲/۴۶)
استقلال آموزی	۴۷/۵۰ (۱۱/۶۰)	۴۸/۷۱ (۱۳/۶۳)	۴۶/۰۴ (۱۱/۳۶)	۴۷/۰۰ (۱۱/۹۸)
مراقبت آموزی	۳۱/۹۲ (۸/۷۴)	۳۴/۶۴ (۱۰/۱۸)	۳۱/۳۷ (۱۱/۰۸)	۳۲/۲۵ (۱۰/۴۱)
تسلط آموزی	۲۳/۴۲ (۴/۹۲)	۲۴/۷۱ (۷/۵۷)	۲۴/۷۰ (۷/۶۹)	۲۴/۰۶ (۷/۰۹)
معدل تحصیلی	۱۳/۳۰ (۳/۳۱)	۱۴/۹۷ (۲/۷۲)	۱۵/۷۶ (۲/۹۳)	۱۴/۹۹ (۳/۱۳)



جدول ۴. خلاصه نتایج تابعهای متعارف ممیز (canonical discriminant functions)

تابع	آیگن	درصد واریانس	همبستگی متعارف	لمبدای ویلکز	مجذور خفی	درجه آزادی	سطح معنی داری
اول	۰/۱۶	۸۵/۸۲	۰/۳۷	۰/۸۴	۴۷/۷۹	۱۶	۰/۰۰۰۱
دوم	۰/۰۳	۱۴/۱۸	۰/۱۶	۰/۹۷	۷/۱۴	۷	۰/۴۱

آموزان را به گروههای آزار رسان، آزار پذیر و گواه منتسب و آنها را پیش بینی کرد.

برای تحلیل این فرضیه از روش تحلیل تمایزات استفاده شد. نتایج تحلیلهای این پژوهش نشان داد (جدول ۴ را ملاحظه کنید) لمبدای ویلکز<sup>۱</sup> برای سنجش ارتباط بین متغیرها در تابع ممیز<sup>۲</sup> اول ۰/۸۸ و در تابع ممیز

به نظر می رسد با افزایش پایه تحصیلی درصد دانش آموزان آزاررسان و آزارپذیر کاهش می یابد. این نتایج با پژوهشهای الویوس (۱۹۹۴)، بولتون و اسمیت (۱۹۹۴) هماهنگ است.

#### ب - یافته های توصیفی

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مستقل را در گروههای آزاررسان، آزارپذیر و گواه نشان می دهد.

میانگینهای افسردگی حیطه های ۱ و ۲ و اضطراب در آزاررسانها بیشتر از دو گروه دیگر است. میانگینهای استقلال آموزی، تسلط آموزی و مراقبت آموزی در گروه آزارپذیر بیشتر از سایر گروهها است. میانگینهای عزت نفس و معدل تحصیلی در گروه گواه بالاتر از گروه آزاررسان و گروه آزارپذیر است.

#### ج - یافته های مربوط به فرضیه پژوهش

با استفاده از اطلاعات مربوط به عزت نفس، اضطراب، افسردگی، شیوه های فرزند پروری (استقلال آموزی، تسلط آموزی و مراقبت آموزی) و عملکرد تحصیلی می توان دانش

۱- لمبدای ویلکز (Wilks' Lambda) برای سنجش تداعی (association) بین متغیرهای مستقل و متغیرهای وابسته از لمبدای ویلکز استفاده می شود

۲- تابع ممیز (discriminant function) ممکن است برای محاسبه نمره های تمایز هر آزمودنی در گروههای تحت مطالعه مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، می توان نمره های ممیز آزمودنیهایی را که عضو گروههای تحت مطالعه نیستند و محقق می خواهد بدانند به کدام گروه بیشتر شباهت دارند، محاسبه نمود. نخست نمره های تمایز آزمودنیها محاسبه می شود (مانند نمره های پیش بین شده در رگرسیون می باشد). سپس، میانگین نمره های تمایز یک گروه به دست می آید که به آن میانگین نمره های پیش بینی شده گروهی (group centroids) می گویند.

آموزی و مراقبت آموزشی ممیز کننده‌های گروه‌های آزاررسان، آزارپذیر و گواه می‌باشند. در تابع دوم مراقبت آموزشی با بیشترین

دوم ۰/۹ می‌باشد. مجذور خی، که برای آزمون معنی داری لمبیدای ویلکر به کار برده شده، در تابع اول ۴۷/۷۹ و در تابع دوم ۷/۱ می‌باشد که فقط تابع اول در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار می‌باشد. مقدار همبستگی متعارف ممیز<sup>۱</sup> در تابع اول ۰/۳۷ و در تابع دوم ۰/۱۶ (همبستگی متعارف ممیز کمتر از ۰/۱۰ معنی دار نیست) بود. این مبین یک رابطهٔ بالنبسبه خوبی بین ترکیبی از دو مجموعه از متغیرها در تابع اول است. از آنجا که برای توصیف جدایی میان گروه‌ها فقط یک تابع لازم است و تنها اولین همبستگی متعارف ضروری است نتیجه می‌گیریم که فقط تابع اول به طور معنی داری گروه‌ها را از هم تفکیک می‌کند و با استفاده از اطلاعات متغیرهای این تابع می‌توان گروه‌ها را متمایز نمود. همچنین، ۸۵/۸۲ درصد واریانس دو مجموعه متغیرها را تابع اول توجیه می‌کند و تابع دوم فقط ۱۴/۱۸ درصد واریانس مشترک را تبیین می‌کند.

#### ۱- همبستگی متعارف ممیز (canonical discriminant)

discriminant) روابط زیر بنایی دو مجموعه از متغیرها (چنانچه منابع معقولی از واریانس مشترک در آن دو مجموعه وجود داشته باشد) را نشان می‌دهد. در همبستگی متعارف ممکن است بیشتر از یک مجموعه معادله (رگرسیون) وجود داشته باشد. همبستگی متعارف اول بزرگ‌ترین منبع واریانس را استخراج می‌کند و اولین ضریب همبستگی متعارف شاخصی از رابطهٔ موجود بین دو مجموعه از متغیرهایی است که بر این منبع واریانس مبتنی هستند. سپس، دومین منبع عمدهٔ واریانس را، که پس از استخراج منبع اول و مستقل از آن در داده‌ها باقی مانده است، تحلیل می‌کند. دومین ضریب همبستگی متعارف هم شاخصی از همبستگی موجود بین دو مجموعه از متغیرهایی است که از این منبع واریانس ناشی می‌شود.

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد در تابع اول ضریب استاندارد<sup>۲</sup> برای معدل تحصیلی ( $s = 0/83$ ) است و بیشترین سهم را در تمایز بین گروه‌ها دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که معدل تحصیلی بهترین شاخص برای جدا کردن گروه‌ها است. بعد از معدل تحصیلی به ترتیب اهمیت متغیرهای افسردگی<sup>۱</sup>، تسلط آموزشی، عزت نفس، افسردگی<sup>۲</sup>، اضطراب، استقلال

۲- ضریب استاندارد (standard coefficient) بر اساس نمره‌های Z (استاندارد) قرار دارد و همانند ضریب بتا در روش رگرسیون عمل می‌کند. هر چه مقدار آن بیشتر باشد آن متغیر سهم بیشتری در تمایز بین گروه‌ها دارد. از آنجا که ضریب استاندارد تحت تأثیر تغییر پذیری متغیرها قرار می‌گیرد، برخی ضریب ساختار (structure coefficient) را برای تعبیر تابعهای ممیز به کار می‌برند.

باشد احتمال طبقه‌بندی گروهی غلط آن کمتر است آزارسانها بالاترین میانگین ( $c = -0/66$ ) و کمترین غلط را در طبقه‌بندی گروهی دارند. میانگین نمره‌های پیش بینی شده بالا و منفی آزارسانها بیانگر این است که نمره‌های این گروه در متغیرهای عامل شخصیتی-تحصیلی

ضریب استاندارد ( $s = 0/89$ ) بزرگ‌ترین سهم را در تمایز بین گروهها دارد. سپس به ترتیب اضطراب، عزت نفس، تسلط آموزی، معدل تحصیلی، افسردگی ۲، استقلال آموزی و افسردگی ۱ تمیز دهنده‌های دانش آموزان آزارسان، آزارپذیر و گواه می‌باشند.

ضرایب ساختار<sup>۱</sup> دو عامل متفاوت را مشخص می‌کند. در تابع اول متغیرهای معدل تحصیلی، عزت نفس، افسردگی ۱ و ۲ و اضطراب معنی دار می‌باشند و تابع عامل شخصیتی-تحصیلی را تشکیل می‌دهد. در تابع دوم سه متغیر مراقبت آموزی، استقلال آموزی و تسلط آموزی معنی دار بود و تابع عامل خانوادگی را تشکیل می‌دهد. متغیرهای دیگر به سطح معنی دار نرسیدند.

چنانچه از میانگین نمره‌های پیش‌بینی شده گروهی<sup>۲</sup> در جدول ۵ پیدا است در تابع متعارف ممیز اول، گروههای آزارسان و گواه در کرانهها قرار می‌گیرند و آزارپذیرها در وسط. همچنین با اینکه گروهها پراکنده می‌باشند ولی گروه آزارسان دو برابر بیشتر از گروه گواه متمایز است. افرادی که نمره‌های تمایز آنها مثبت است به گروه گواه تعلق دارند و افرادی که نمره‌های تمایز آنها منفی است به گروههای آزارسان و آزارپذیر اختصاص دارند. از آنجا که هر چه میانگین نمره‌های پیش بینی شده گروهی بالاتر

۱- ضریب ساختار مانند ضریب عاملی در تحلیل عوامل می‌باشد. مربع آن درصد واریانس متغیر مورد نظر در یک تابع خاص را تبیین می‌کند. تابع اخیر ممکن است برای محاسبه نمره تمایز هر آزمودنی باشد. همبستگی بین چنین نمره‌هایی با متغیر اصلی را ضریب ساختار یا بار عاملی (factor loading) گویند. به عبارت دیگر همبستگیهای بین متغیرهای اصلی و تابعهای ممیز را ضرایب ساختار گویند. ضریب ساختار (که چنانچه کمتر از  $0/30$  باشد معنی دار نیست) برای تعیین ماهیت تابعها یا ابعادی که گروهها متمایز شده‌اند مفید است. مربع ضریب ساختار بیانگر مقدار واریانس است که آن متغیر تابع مستخرج را توجیه می‌کند. ضمناً برای هر تابع ضرایب ساختار محاسبه می‌شود.

۲- میانگین نمره‌های تمایز یک گروه را میانگین نمره‌های پیش‌بینی شده گروهی (group centroids) می‌گویند. نمره‌های تمایز افراد یک گروه یا مثبت است یا منفی. هر چه نمره‌های افراد دو گروه از نظر مثبت یا منفی بودن بیشتر از هم جدا باشد امکان طبقه‌بندی نادرست (misclassification) در آن گروهها کمتر است.

جدول ۵. خلاصه تحلیل تمایزات برای متغیرهای پژوهش

تایع	متغیرها	ضریب استاندارد standard coefficients	ضریب ساختار structure coefficients	میانگین نمره‌های پیش‌بینی شده گروهی centroids	گروهها
اول (عامل شخصیتی-تحصیلی)	افسردگی ۱	۰/۴۹	-۰/۲۰*	-۰/۶۶ -۰/۰۰۶ ۰/۳۰	آزاررسان (۱) آزارپذیر (۲) گواه (۳)
	افسردگی ۲	-۰/۳۰	-۰/۳۵*		
	اضطراب	-۰/۲۲	-۰/۳۲*		
	عزت نفس	-۰/۳۲	۰/۳۸*		
	استقلال آموزشی	-۰/۱۲	-۰/۱۳		
	مراقبت آموزشی	-۰/۱۰	-۰/۰۵		
	تسلط آموزشی	۰/۴۱	۰/۱۶		
	معدل تحصیلی	۰/۸۳	۰/۸۶*		
دوم (عامل خانوادگی)	افسردگی ۱	-۰/۰۲	-۰/۰۴	-۰/۰۹ ۰/۳۰ -۰/۰۸	آزاررسان (۱) آزارپذیر (۲) گواه (۳)
	افسردگی ۲	۰/۱۶	۰/۰۰		
	اضطراب	۰/۴۱	۰/۲۹		
	عزت نفس	۰/۳۸	۰/۱۸		
	استقلال آموزشی	-۰/۰۳	۰/۴۵*		
	مراقبت آموزشی	۰/۸۹	۰/۸۲*		
	تسلط آموزشی	-۰/۳۷	۰/۲۹*		
	معدل تحصیلی	۰/۱۷	۰/۰۶		

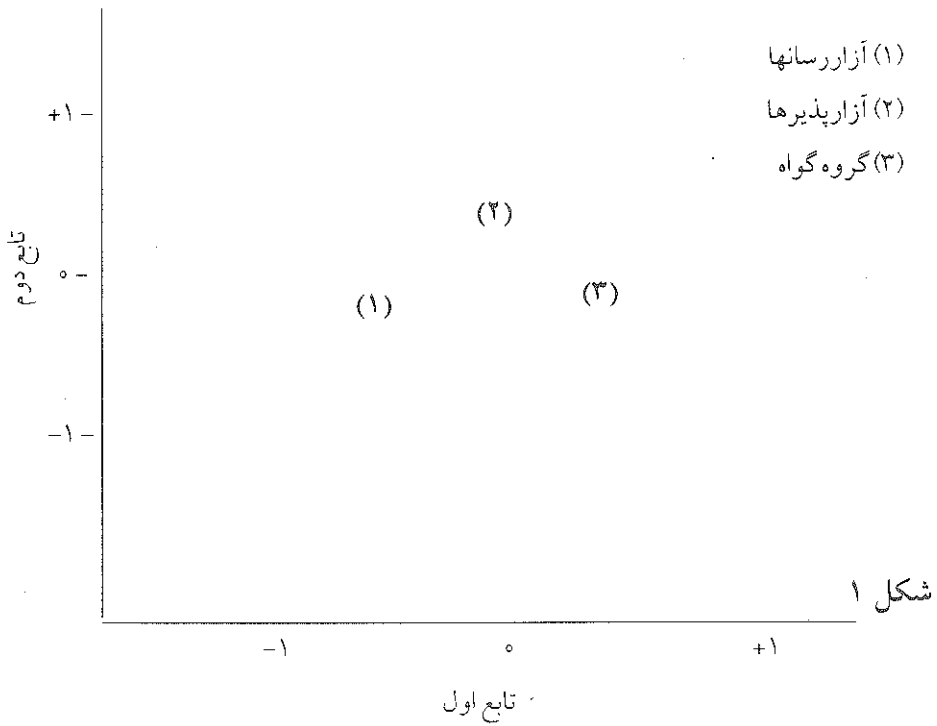
\*  $P < 0/01$ 

بالنسبه بالا و در متغیرهای عامل خانوادگی نسبتاً پایین است. بر عکس این موضوع برای گروه گواه صادق است و آزارپذیرها در وسط قرار می‌گیرند. در نتیجه می‌توان گفت تابع اول هر سه

گروه را به خوبی جدا کرده است. در آن کمتر است. نتیجه دیگری که می توان گرفت این است که تابع دوم بین آزاررسانها و گروه گواه از یک طرف و آزارپذیرها از طرف دیگر تمایز قابل شده است (شکل ۱ را ملاحظه کنید).

همان طور که شکل ۱ نشان می دهد تابع ممیز متعارف اول هر سه گروه را جدا نموده است ولی تابع دوم از یک طرف گروه آزاررسان و گروه گواه و از طرف دیگر گروه آزارپذیر را تا حدودی جدا نموده است.

گروه های آزاررسان و گواه صادق است. افرادی که نمره های تمایز آنها مثبت است به گروه آزارپذیر تعلق دارند و افرادی که نمره های تمایز آنها منفی است به گروه های آزاررسان و گواه تعلق دارند. همچنین چون گروه آزارپذیر بالاترین میانگین را دارد احتمال طبقه بندی غلط



شکل ۱

نمره های پیش بین شده گروهی برای گروه های آزارپذیر، آزاررسان و گواه

نتایج تحلیل تمایزات نشان می‌دهد که گروهها را می‌توان با استفاده از اطلاعاتی در مورد عامل شخصیتی-تحصیلی متمایز نمود.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل داده‌ها در خصوص شیوع آزاررسانی و آزارپذیری در مدارس راهنمایی اهواز نشان داد که ۵/۶ درصد از کل پسرها و ۱۱/۳۴ درصد از کل دخترهای شرکت کننده در مرحله اول پژوهش به عنوان آزاررسان تشخیص داده شدند. همچنین، ۴/۷ درصد از پسرها و ۹/۵۱ درصد از دخترها آزارپذیر بودند. از ۵/۶ درصد پسرهای آزاررسان ۴۶/۲۸ درصد آنها در پایه اول راهنمایی، ۳۴/۰۲ درصد در پایه دوم و ۱۹/۰۷ درصد در پایه سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند. از ۱۱/۳۴ درصد دختر آزاررسان ۴۹/۱۵ درصد در پایه اول راهنمایی، ۲۹/۱۳ درصد در پایه دوم و ۲۱/۷۰ درصد در پایه سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند. همچنین، از ۴/۷ درصد آزارپذیر پسر ۴۶/۷۴ درصد در پایه اول راهنمایی، ۳۴/۲۰ درصد در پایه دوم و ۱۹/۰۶ درصد در پایه سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند. از ۹/۵۱ درصد دختر آزارپذیر ۵۲/۸۹ درصد در پایه اول راهنمایی، ۳۰/۷۸ درصد در پایه دوم و ۱۶/۳۱ درصد در

پایه سوم راهنمایی به تحصیل مشغول بودند. به نظر می‌رسد با افزایش پایه تحصیلی تعداد دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر کاهش می‌یابند. نتایج این پژوهش با پژوهشهای الویوس (۱۹۹۴) و سولتون و اسمیت (۱۹۹۴) هماهنگ است. هر چند با افزایش پایه تحصیلی از میزان آزاررسانی و آزارپذیری کاسته می‌شود ولی این موضوع نباید در عزم و ارادهٔ مسؤولان در جهت مداخله و پیشگیری این مشکل خنثی وارد کند. از آنجا که آزاررسانی بخشی از رفتار ضد اجتماعی است، و نقض قوانین و مقررات را به دنبال دارد، طبیعی است که پیش بینی شود نوجوانان پرخاشگر و آزاررسان به طور فزاینده‌ای در معرض خطر رفتارهای مشکل آفرین دیگر چون جرم و جنایت و سوء استفاده از الکل خواهند بود. لذا ضرورت دارد که در همین سنین نوجوانی این قبیل رفتارها متوقف شود.

نتایج تحلیل تمایزات نشان داد بیشترین سهم را در تمایز بین گروهها معدل تحصیلی و مراقبت آموزی دارد. برای سنجش ارتباط بین متغیرها فقط تابع اول در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار می‌باشد. مقدار همبستگی متعارف ممیز مسین یک رابطهٔ بالنسبه خوبی بین ترکیبی از دو مجموعه از متغیرها در تابع اول است. فقط تابع

اول به طور معنی داری گروهها را از هم جدا می‌کند و با استفاده از اطلاعات متغیرهای این تابع می‌توان گروهها را تفکیک نمود.

در تابع اول ضریب استاندارد برای معدل تحصیلی بیشترین سهم را در تمایز بین گروهها دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که معدل تحصیلی بهترین شاخص برای جدا کردن گروهها است. در تابع دوم مراقبت آموزی با بیشترین ضریب استاندارد بزرگ‌ترین سهم را در تمایز بین گروهها دارد.

ضرایب ساختار نیز دو عامل را مشخص می‌کنند: عامل شخصیتی-تحصیلی و عامل خانوادگی. نتایج میانگین نمره‌های پیش‌بین شده در تابع اول دانش‌آموزان آزارسان و گواه را در کرانه‌ها قرار می‌دهد و آزارسانها را در وسط. گروه آزارسان دو برابر بیشتر از گروه گواه متمایز شده‌است و کمترین خطای طبقه بندی گروهی را دارد. در تابع دوم چون گروه آزارپذیر بالاترین میانگین را دارد احتمال طبقه بندی خطا در آن کمتر است. نتیجه دیگری که می‌توان گرفت این است که این تابع بین آزارسانها و گروه گواه از یک طرف و آزارپذیرها از طرف دیگر تمایز قابل شده است. نتایج این پژوهش تصویری از تأثیر متغیرهای مختلف بر مشکل آزارسانی و

آزارپذیری را ترسیم می‌کند. اول اینکه یک رابطه معنی داری بین ترکیبی از دو مجموعه متغیر وجود دارد. دوم، افراد یک گروه عامل شخصیتی مشابهی دارند. سوم، آزارپذیری و آزارسانی تا حدود زیادی تحت تأثیر عامل شخصیتی-تحصیلی قرار دارد. چهارم، متغیرهای این پژوهش خصوصاً معدل تحصیلی، عزت نفس، افسردگی ۱ و ۲ و اضطراب می‌توانند به عنوان پیش‌بینی کننده‌هایی برای رفتارهای آزارسانی و آزارپذیری عمل کنند.

پژوهشهای دیگر نشان داده‌اند که تمایل به قربانی شدن با افسردگی همراه است و آزارپذیرهای سنین کودکی در دوران جوانی افسرده‌تر بودند (الویوس، ۱۹۹۴). همچنین ریگی و سلی (۱۹۹۲) نشان دادند که آزارسانها به طور معنی داری اضطراب بیشتری نسبت به گروه گواه تجربه می‌کردند. الویوس (۱۹۹۴) و بولتون و اسمیت (۱۹۹۴) نیز نشان دادند آزارپذیرها نسبت به افراد عادی از عزت نفس کمتری برخوردارند.

در پاسخ به این سؤال که چه شیوه‌های فرزند پروری باعث رشد یک الگوی واکنش پرخاشگرانه یا منفعل می‌شود عوامل متعددی ذکر شده است. برخی معتقدند که نگرش

داد که تمایل به آزاررسانی و آزارپذیری با نارضایتی و نفرت از مدرسه همراه است.

مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش بر این امر دلالت دارد که عامل شخصیتی-تحصیلی می‌تواند رفتارهای آزاررسانی و قربانی شدن را در نوجوانان پیش‌بینی کند. لذا نادیده گرفتن مشکلات شخصیتی-روانی و تحصیلی، بی‌توجهی به عواملی است که در سازگاری و سلامت روان نوجوانان سهم مهمی دارند.

این پژوهش محدودیتهایی هم دارد که مهم‌ترین آنها در دسترس نبودن منابع و ابزار پژوهشی مناسب به زبان فارسی، تعمیم ناپذیری نتایج به سایر مقاطع تحصیلی، سنجش سازه‌های پژوهش با فقط یک ابزار و نسبتاً کوچک بودن نمونه می‌باشد.

هیجانی مراقبت‌کننده اصلی کودک در سالهای اولیه از اهمیت زیادی برخوردار است. نگرش منفی و کمبود صمیمیت و رسیدگی به کودک

خطر پرخاشگری در سنین بالاتر را افزایش می‌دهد. برخی محیط و جو خانوادگی آسان‌گیر (permissive)، بدون تعیین حد و مرزی برای رفتارهای کودک، را عامل رشد الگوی رفتار پرخاشگرانه می‌دانند (الویوس، ۱۹۹۴).

همچنین عده‌ای شیوه‌های فرزند پروری مبتنی بر اعمال قدرت و زور، مانند تنبیه جسمی و رفتارهای تکانشی والدین را مسبب پرخاشگری کودک و نوجوان می‌دانند. الویوس (۱۹۹۴) معتقد است والدین بیش‌تیمار که بیش از حد از فرزندان خود حمایت می‌کنند، فرزندان آزارپذیر خواهند داشت. سلی (۱۹۹۵) نیز نشان



## منابع

## فارسی

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقدماتی پرسشنامه اضطراب امتحان و بررسی رابطه اضطراب امتحان با اضطراب عمومی، عزت نفس، پایگاه اجتماعی اقتصادی، عملکرد تحصیلی و انتظارات معلم در دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی اهواز. (پایان نامه کارشناسی ارشد). اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کفایت، محمد (۱۳۷۳). بررسی ارتباط شیوه‌ها و نگرش‌های فرزند پروری با خلاقیت و رابطه متغیر اخیر با هوش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستانهای پسرانه اهواز. (پایان نامه کارشناسی ارشد). اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز.
- نجاریان، بهمن (۱۳۷۳). ساخت و اعتباریابی فرم کوتاه مقیاس افسردگی کودکان (CDS-A) به وسیله تحلیل عوامل. پژوهش‌های روان شناختی ۲ (۳ و ۴).

## خارجی

- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boulton, M. J. & 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.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In P. K. Smith and S. Sharp (eds), *Schol Bullying*. Great Britain: Routledge.
- Lane, D. (1989). Violent histories: Bullying and criminality. In D. P. Tattum and D. A. Lane (eds), *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, 69-99.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In D. Olweus (ed), 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 adrenaline. In D. Olweus (ed), 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. (1987). Bully/victim problems among school children in Scandinavia. In P. K. Smith and S. Sharp (eds), *School bullying*. Great Britain: Routledge.
- Olweus, D. (1988). Critical views on the Pikas method. In P. K. Smith and S. Sharp (eds), *School bullying*. Great Britain: Routledge.
- 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 treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In P. K. Smith and S. Sharp (eds), *School bullying*. Great Britain: Routledge.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying in schools: 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.
- Patterson, G. R., Debaryshe, B. D. & Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Pedhazur, E. J. (1984). *Multiple Regression in Behavioral Research*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 801-814.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10, 95-104.
- Pulkkinen, L. & Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 527-553.
- Sharp, S. and Thompson, D. (1992). Sources of stress: A contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. *School Psychology International*, 13, 229-242.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among

- Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 1, 57-62.
- Smith, P. K. (1991). Hostile aggression as social skills deficit or evolutionary strategy? *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 315-316.
- Smith, P. K. and Sharp, S. (1994). *School bullying*. Great Britain: Routledge.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In P. K. Smith and S. Sharp (eds), *Bullying in schools*. Great Britain: Routledge.
- Turkel, S. B. & Eth, S. (1990). Psychopathological response to stress: Adjustment disorder and post-traumatic disorder in children and adolescents. In P. K. Smith and S. Sharp (eds), *Bullying in schools*. Great Britain: Routledge.
- Ziegler, S. and Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context (Report No. 196)*. Toronto Board of Education, Research Services.