

Psychometric Properties of Harter's Victimization Scale in Middle Schools Students

Akbari Balootbangan A^{1*}, Talepasand S¹, Mohammad Rezaei A¹, Rahimian Boogar I¹

Abstract

Background and Objectives: Victims of violence were common in communities where the relationship suicide students and causing damage in the process of studying. The aim of this study was to evaluate the psychometric characteristics of the bullied scale in elementary school.

Materials and Methods: The present study was descriptive and of correlation studies' type. The study population all secondary students in Qom in the 201415- school year. For this purpose, 400 students (200 girls and 200 boys) were selected by a multi-stage cluster sampling method. All of them Harter's victim scale and subjective well-being questionnaire to complete. Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and reliability analyses to Cranach's alpha method were performed. Also Samijima graded answer model was used for the data analysis & fitness.

Results: Results showed a single-factor model fit is good. Cronbach's alpha for the total scale 0.78 and for girls 0.66 and for boys 0.85 there. Also, evidence showed validity victimization with subjective well-being -0.16, discipline -0.18 and academic achievement -0.30 showed a significant relationship ($p < 0.1$). There wasn't a significant difference in victimization between boy & girl. The data obtained from questionnaire data had a suitable fitness with Samijima model & test awareness function in the range -0.7 to +2.2.

Conclusion: The Farsi version of Harter's victimization scale had acceptable psychometric properties and could be used as a reliable and valid instrument in psychological research.

Keywords: Victimization Scale, Harter's Victimization, Validation, Reliability

How to cite this article:

Akbari Balootbangan A, Talepasand S, Mohammad Rezaei A, Rahimian Boogar. Psychometric Properties of Harter's Victimization Scale in Middle Schools Students. *J Saf Promot Inj Prev.* 2016; 4(4):207-16 .

1. Department of Psychology and Educational sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

*Corresponding Author: akbariafzal@semnan.ac.ir

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قربانی هارتر در دانش‌آموزان مدارس متوسطه

افضل اکبری بلوطبنگان*، سیاوش طالع‌پسند، علی‌محمد رضایی، اسحق رحیمیان بوگرا

۱. گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

چکیده

سابقه و هدف: قربانی شدن یکی از خشونت‌های رایج در جوامع عنوان شده که با خودکشی دانش‌آموزان رابطه داشته و باعث آسیب‌های جدی در فرایند تحصیل می‌شود. هدف از پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قربانی هارتر در دانش‌آموزان مدارس متوسطه بود.

روش بررسی: پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بود. ۴۰۰ دانش‌آموز از بین کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه شهر قم در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مطالعه شرکت داشتند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. همه آن‌ها مقیاس قربانی هارتر و پرسشنامه بهزیستی ذهنی را تکمیل کردند. تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل اعتبار به روش آلفای کرونباخ اجرا شد. همچنین، از مدل سامی‌جیما برای برازندگی داده‌ها و تحلیل استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد مدل تک عاملی از برازش مناسبی برخوردار است. آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۸، برای دختران ۰/۶۶ و برای پسران ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین، شواهد روایی نشان داد که قربانی شدن با بهزیستی ذهنی ۰/۱۶-، نمره انضباط ۰/۱۸- و پیشرفت تحصیلی ۰/۳۰- رابطه معنی‌داری دارد ($p \geq 0/01$). بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری در میزان قربانی شدن وجود نداشت. یافته‌های مدل سیم‌جیما برازندگی مناسبی داشت و تابع آگاهی آزمون در دامنه ۰/۷- تا ۲/۲+ قرار داشت.

نتیجه‌گیری: نسخه فارسی پرسشنامه قربانی هارتر در جامعه دانش‌آموزان از خصوصیات روان‌سنجی قابل قبولی برخوردار است و می‌توان از آن به‌عنوان ابزاری معتبر در پژوهش‌های روان‌شناختی استفاده کرد.

واژگان کلیدی: مقیاس قربانی، قربانی هارتر، رواسازی، اعتبار.

مقدمه

که بارها و بارها، توسط یک یا چند نفر باهدف واردکردن آسیب‌های مستقیم (کلامی/ حملات فیزیکی) یا غیرمستقیم (اخراج و راه ندان به گروه) در طی یک دوره طولانی از زمان رخ می‌دهد (۵، ۶). همچنین از قربانی شدن به‌عنوان یک پدیده اختلال اجتماعی با اثرات جدی طولانی‌مدت و کوتاه‌مدت یاد شده که اغلب منجر به استرس عاطفی، افسردگی، عزت‌نفس پایین و حتی تلاش برای خودکشی می‌شود. افزون بر آن مشخص شده که هم قربانیان و هم قلدرها در معرض خطر بالایی از فعالیت‌های کیفری در بزرگسالی خواهند بود (۷). به این معنی که ثبات و پایداری قربانی نسبتاً بالا بوده و این نشان‌دهنده آن است که قربانی شدن اثرات منفی و بادوامی بر رشد و پیشرفت کودکان دارد (۸). از سویی قربانی شدن به‌صورت مکرر منجر به یک حالت مزمن از استرس و به خطر افتادن رشد سالم کودکان می‌شود (۹). همچنین قربانی شدن توسط همسالان باعث علائم درونی مانند اضطراب، افسردگی و عزت‌نفس پایین (۱۰) و

تجارب و پژوهش‌های بالینی نشان می‌دهد که تعداد بسیار زیادی از نوجوانان دارای مشکلات یا آسیب‌های روانی آشکاری هستند (۱). حملات فیزیکی، دست‌کاری‌های اجتماعی و قربانی کلامی از جمله مهم‌ترین اعمال شایع و نگران‌کننده از تجاوز و آسیب در مدارس امروزی به‌حساب می‌آیند (۲). از این‌رو مسئله قلدری و قربانی به‌عنوان دو نمونه از آسیب‌های اجتماعی مهم خواهند بود و اهمیت این اعمال از آن جهت است که تنها در همان برهه زمانی که آزار و فشار روانی-جسمی اتفاق می‌افتد را در برنمی‌گیرد (۳) بلکه آسیب‌های هیجانی و رشدی برای قلدرها و قربانیان قلدری ایجاد می‌کند که تا پایان دوره نوجوانی و پس‌از آن همچنان پابرجا خواهد ماند (۴). بعلاوه قلدری و قربانی به‌عنوان مشکلات مدارس امروزی عبارت‌اند از اقدامات منفی

که در این زمینه وجود داشت، ابزارهای متعددی را تدوین کردند. یکی از ابزارهای مهم برای سنجش قربانی‌مقیاسی است که توسط هارتر طراحی شده است. وی در ابتدا پرسشنامه ۳۶ سؤالی را طراحی نمود که در آن ۶ گویه به امر قربانی شدن اشاره داشتند. این گویه‌ها به‌عنوان یکی از خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه درک از خود هارتر پراکنده شده بودند (۲۶). از این‌رو جوزف و آئوستین ۶ گویه مربوط به قربانی‌ها را از این پرسشنامه استخراج کرده و آن را در قالب یک ابزار منسجم و جدا به‌منظور سنجش قربانی‌به‌عنوان امری تک‌بعدی قرار دادند. آن‌ها خصوصیات روان‌سنجی مناسبی را برای این ابزار بر روی جامعه دانش‌آموزان گزارش کردند (۲۷). علاوه بر آن میشل پونزو نشان داده است که قربانی شدن دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر بسیار عمیقی بر عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد و به عبارتی باعث افت تحصیلی این دانش‌آموزان می‌شود (۲۸). همچنین نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داده است که پیشرفت تحصیلی یک عامل کلیدی و مهم بوده که با رفتارهای قلدری و قربانی شدن مربوط است (۲۹)؛ بنابراین بسیاری از پژوهشگران بر این باورند کودکانی که در این اعمال شرکت می‌کنند، نمرات پایینی در مدرسه می‌گیرند. از سویی پیکیل عنوان کرده است که کودکان قلدر/قربانی پایین‌ترین نمرات را دارند. از سویی بیان می‌کند دختران قربانی روند عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند (۳۰). همچنین احمد و برایتی وایتی بیان کردند که نمرات قلدر/قربانی‌ها بالاتر از افراد قربانی است (۱۶). از سویی بالدری و فارینگتون دریافتند که پیشرفت در مدرسه با قلدری و قربانی شدن و بزهکاری ارتباطی ندارد (۳۱). جنسیت یکی دیگر از مهم‌ترین متغیرهایی است که بر قربانی و قلدری افراد تأثیر دارد. نتایج نشان می‌دهد که پسران بیشتر احتمال دارد در قلدری مستقیم و دخترها در قلدری غیرمستقیم (مثل غیبت کردن) درگیر شوند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که دخترها بیشتر قربانی قلدری غیرمستقیم مثل غیبت می‌شوند. در نهایت پژوهش‌ها نشان می‌دهد هر دو نوع قلدری جسمی و کلامی در میان پسرها بیشتر از دخترهاست (۳۲). از سویی پسرها نسبت به دخترها بیشتر احتمال دارد به تمام انواع قلدری بپردازند. علاوه بر آن نتایج تحقیقات نشان داده است که در معرض قلدری قرار گرفتن افراد اثرات منفی بر سلامت و بهزیستی قربانیان دارد (۱۷). از این‌رو آسیب‌های اجتماعی آموزشی یکی از پدیده‌هایی است که در نظام آموزشی کشور ما، به‌صورت محدود مورد بررسی قرار گرفته است؛ بنابراین هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قربانی هارتر در دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر قم در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این

علائم یا مشکلات بیرونی مانند پرخاشگری، اخلاص‌گری و سایر علائم رفتاری تحریک‌آمیز می‌شود (۱۱-۱۳)؛ بنابراین یک واقعیت غم‌انگیز برای بسیاری از کودکان در سن مدرسه قربانی شدن آن‌ها به‌وسیله همسالانشان است (۱۴). به نظر می‌رسد که درگیر شدن، قلدری و قربانی شدن نتیجه فعل‌و‌انفعال پیچیده بین افراد و محیط اجتماعی گسترده‌شان است (۱۵). از این‌رو قلدری و قربانی شدن در مدرسه یک مشکل جدی، شخصی، اجتماعی و آموزشی محسوب می‌شود که بخش قابل توجهی از کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۱۶). بر اساس نظر اسلان و اوک وقتی فردی در معرض آسیب روانی و سیستماتیک توسط فردی دیگر قرار می‌گیرد، ترس، اضطراب، احساس درماندگی، افسردگی و شوک را تجربه می‌کند. از این‌رو ممکن است قربانیان درک خود را از محیط مدرسه به یک تهدید، خطر و ناامنی تغییر دهند (۱۷). به نظر می‌رسد افراد قربانی دارای مهارت‌های اجتماعی ضعیفی هستند، به‌طوری‌که این گروه در روابط بین فردی مشکلاتی مانند سطوح بالاتر اضطراب اجتماعی (۱۸)، انزوا و ترس از ارزیابی منفی (۱۹) و نواقصی در مهارت‌های اجتماعی (۲۰) را تجربه می‌کنند. به عقیده پژوهشگران رفتارهای قلدری و زورگویی بدون وجود یک قربانی ضعیف و بی‌دفاع مفهومی ندارد و قلدری زمانی رخ می‌دهد که فردی قربانی شود (۲۱). اولوئوس قربانیان را در دو طبقه مجزای منفعل و تحریک‌آمیز (پرخاشگر) قرار می‌دهد. به اعتقاد وی قربانیان تحریک‌آمیز از قربانیان منفعل متفاوت هستند، به‌گونه‌ای که این افراد معمولاً حملات طرف مقابل را تحریک و به‌راحتی برانگیخته می‌کنند. از سویی قربانیان منفعل ۸۰ درصد تا ۸۵ درصد جمعیت قربانیان را تشکیل می‌دهند (۲۲). به‌طور کلی قربانیان منفعل و پرخاشگر مضطرب، حساس و تنها هستند و دوستان کمی در مدرسه دارند، وابسته به دیگران هستند، تفاوت‌های قابل‌مشاهده‌ای با همسالانشان دارند یا مهارت‌های اجتماعی ضعیف‌تری را دارا هستند (۲۳). همچنین قربانیان معمولاً از اینکه مورد حمله قرار می‌گیرند، شکایت دارند. این افراد خودشان را دوست ندارند و تمایل دارند در خانه بمانند تا به مدرسه بروند. علاوه بر این‌ها در مهارت‌های احساسی دارای نقص هستند. در نهایت هر دو گروه قربانی بیشتر مضطرب بوده و توسط همسالانشان حذف می‌شوند و به خاطر تجربه اجتماعی انفرادی در محیط مدرسه و اضطراب از دیگر دانش‌آموزان متفاوت هستند (۲۴). از این‌رو سنجش و اندازه‌گیری قربانی باید مورد توجه قرار گیرد. پژوهش‌های اولیه برای سنجش و اندازه‌گیری قربانی شدن دانش‌آموزان در محیط مدارس به معیارهای خود گزارشی اعتماد می‌کردند (۲۵). همچنین بسیاری از پژوهشگران برای تشخیص افراد قربانی به مشاهده رفتار دانش‌آموزان در محیط مدارس می‌پرداختند و بر اساس این مشاهدات دانش‌آموزان را در گروه‌های قلدر یا قربانی جای می‌دادند. بعدها پژوهشگران با توجه به مبانی نظری و ادبیاتی

پژوهش، کلیه پسران و دختران مدارس متوسطه دولتی شهر قم بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در این شهر مشغول به تحصیل بودند. پیش از اجرای پرسشنامه‌ها مجوز اجرا در مدارس و همچنین رضایت آگاهانه و اطمینان از گمنام ماندن نام آزمودنی‌ها کسب شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۸ سال انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که در ابتدا از مناطق شهر قم دو منطقه و از هر منطقه ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. مدارس هر منطقه یکی دخترانه و دیگری پسرانه بود. از هر مدرسه (۱۰۰ نفر) از بین دانش‌آموزان اول، دوم و سوم متوسطه به صورت تصادفی انتخاب شدند. میانگین و انحراف معیار سن این گروه $15/37 \pm 1/17$ بود.

از مقیاس قربانی هارتر^۱ که در سال ۱۹۸۵ توسط هارتر طرح‌ریزی شد و دارای ۶ گویه می‌باشد، قربانی را به صورت تک عاملی می‌سنجد، استفاده شد. این پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای قرار دارد. برای هر سؤال پاسخ‌دهندگان، نشان می‌دهند که کدام یک از دو عبارت ناسازگار بیشتر شبیه به خودشان است. سپس پاسخ‌دهندگان نشان می‌دهند که چقدر (واقعاً یا تقریباً)، عبارت‌ها در موردشان صادق است. نمره‌گذاری هر آیتیم از ۱ (واقعاً درست در مورد من، سمت راست) تا ۴ (واقعاً درست در مورد من، سمت چپ) می‌باشد. آیتیم‌های ۱، ۲ و ۴ دارای نمره‌گذاری معکوس هستند. نمره‌گذاری مقیاس به وسیله میانگین نمره آیتیم‌ها محاسبه می‌شود. نمرات بالا نشان‌دهنده رفتار قلدری بالا می‌باشد. ضریب اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد (۲۷).

از پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان^۲ که بر مبنای اصول پایه‌ای کلارک و واتسونز و توسط کوک و لانگ ساخته و توسعه داده شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۶ آیتیم می‌باشد که بهزیستی ذهنی را به صورت سازه‌ای چهاربعدی: ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی اندازه‌گیری می‌کند. این ابزار بر روی یک طیف لیکرت چهارگزینه‌ای (۱= تقریباً هرگز تا ۴= تقریباً همیشه) قرار دارد. ضریب اعتبار این ابزار توسط سازندگان با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۶ و برای خرده مقیاس‌های ارتباط با مدرسه ۰/۷۲، لذت از یادگیری ۰/۷۴، اهداف آموزشی ۰/۷۲ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ به دست آمد که نشان از قابلیت بالای ابزار بود (۳۳). این ابزار در ایران رواسازی شد که ضرایب اعتبار برای کل ابزار ۰/۸۷ و هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل ارتباط با مدرسه ۰/۶۹، لذت از یادگیری ۰/۸۵، اهداف آموزشی

۰/۷۳ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ به دست آمد (۳۴).

برای اجرای پژوهش ابتدا پرسشنامه توسط دو نفر از متخصصان زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس ترجمه برگردان انجام شد. مشکلات مربوط به ترجمه گویه‌ها بررسی و رفع شد. در یک مطالعه مقدماتی پرسشنامه ترجمه‌شده در اختیار یک نمونه ۲۰ نفری (۱۰ دختر و ۱۰ پسر) از دانش‌آموزان قرار گرفت. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها واژگانی که برای دانش‌آموزان قابل‌فهم نبود بازنویسی شد و با نزدیک‌ترین واژه جایگزین گردید. پرسشنامه نهایی در اختیار ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان قرار داده شد که ۱۰ پرسشنامه به صورت ناقص پر شده بود و یا اصلاً تحویل داده نشد، لذا از تحلیل کنار گذاشته شدند. تحلیل عامل اکتشافی، تحلیل عامل تأییدی، تحلیل اعتبار به روش آلفای کرونباخ اجرا شد. همچنین، روایی مقیاس نیز با پرسشنامه بهزیستی ذهنی، نمره انضباط و پیشرفت تحصیلی محاسبه شد. در نظریه سؤال- پاسخ از یک مدل پاسخ مدرج برای سؤال‌های چند ارزشی به روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. این روش احتمال انتخاب پاسخ به هر سؤال را در یک طیف شدت برآورد می‌کند. تحلیل‌های آماری با نرم‌افزارهای SPSS-22، AMOS-21 و Multilog اجرا شد.

یافته‌ها

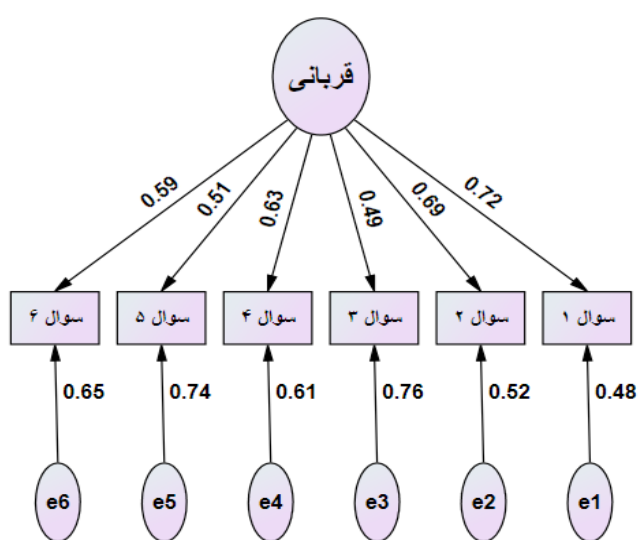
به منظور تعیین عاملی و مطالعه ویژگی‌های ۶ گویه مقیاس قربانی هارتر تحلیل عاملی اکتشافی بر روی کل نمونه انجام شد. برای استخراج عامل‌ها از تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. در این تحلیل مقدار KMO برابر با ۰/۸۱۰ و مقدار مجذور کای انتقال‌یافته آزمون کرویت بارلت برابر با ۵۵۴/۳۰۸ به دست آمد که با درجه آزادی ۱۵ معنی‌دار بود ($P \leq 0/0001$). بدین ترتیب علاوه بر کفایت نمونه‌برداری، اجرای تحلیل عاملی بر پایه ماتریس مورد مطالعه قابل توجیه بود؛ بنابراین برای تعیین اینکه مقیاس قربانی هارتر از چند عامل اشباع شده، شاخص‌های ارزش ویژه، نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل و نمودار اسکری مورد توجه قرار گرفت. بر این اساس یک عامل با ارزش ویژه بیشتر از ۱ استخراج شد که این عامل مجموعاً ۴۷/۶۵۶ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین نمود. علاوه بر آن بررسی نمودار اسکری و جدول کل واریانس تبیین شده، نشان داد که یک عامل اولیه و بزرگ (قربانی) وجود داشت که دارای ارزش ویژه ۲/۸۶ بود و ۴۷/۶۵۶ درصد از واریانس کل ابزار را تبیین می‌کرد. در جدول ۱ بارهای عاملی سؤال‌های مقیاس گزارش شده است.

۱. Peer-Victimization Scale

۲. SSWQ

جدول ۱: بارهای عاملی سؤال های مقیاس قربانی هارتر

آیتم	گویه ها	قربانی
۱	برخی بچه ها اغلب، به وسیله بچه های دیگر دست انداخته می شوند اما برخی بچه ها توسط بچه های دیگر دست انداخته نمی شوند.	۰/۷۶۳
۲	برخی بچه ها اغلب به وسیله بچه های دیگر مورد قلدری واقع می شوند اما برخی بچه ها، توسط دیگران مورد قلدری واقع نمی شوند.	۰/۷۳۹
۶	برخی بچه ها به وسیله بچه های دیگر مسخره نمی شوند، اما برخی بچه ها به وسیله دیگران مورد تمسخر قرار می گیرند.	۰/۷۱۰
۴	برخی بچه ها اغلب به وسیله بچه های دیگر ضربه خوردند، اما برخی بچه ها، به وسیله بچه های دیگر ضربه نخوردند.	۰/۶۷۵
۵	برخی بچه ها به وسیله بچه های دیگر کتک نخوردند و هل داده نشدند اما برخی بچه ها، توسط دیگران کتک خوردند و هل داده شدند.	۰/۶۳۲
۳	برخی بچه ها، بچه های دیگر را با نام های زشت صدا نمی زنند، اما برخی بچه ها، دیگران را با نام های زشت صدا می زنند.	۰/۶۱۱



شکل ۱) مدل نهایی پژوهش (ضرایب استاندارد گزارش شده اند)

یافته ها نشان داد همه بارهای عاملی مناسب می باشند. کوچک ترین بار عاملی متعلق به سؤال ۳ با ۰/۶۱۱ و بزرگ ترین بار عاملی متعلق به سؤال ۱ با ۰/۷۶۳ بود. روابط درونی گویه ها در قالب یک مدل تک عاملی مفهوم سازی و آزمون شد. شاخص های برازندگی ریشه واریانس خطای تقریب^۳، ریشه استاندارد واریانس پس مانده^۴، شاخص برازندگی مقایسه ای^۵، شاخص برازش نرم شده^۶، شاخص نیکویی برازش^۷ شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^۸ برای سنجش برازندگی مدل استفاده شد. برای شاخص های برازندگی برش های متعددی توسط متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه ای و برازش نرم شده، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه استاندارد واریانس پس ماند، نشان دهنده برازندگی کافی مدل است (۳۵). از طرف دیگر پیشنهاد شده است که اگر شاخص های برازندگی مقایسه ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده بزرگ تر از ۰/۹ و شاخص های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس ماند کوچک تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچک تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (۳۶). شاخص های برازندگی فرم نهایی پرسشنامه بررسی شد. یافته ها حاکی از آن است که بعضی از شاخص های برازندگی، حاکی از برازندگی مطلوب داده-مدل است و برخی از شاخص های دیگر نشان دهنده برازندگی ضعیف داده-مدل است. پس از بررسی شاخص های برازش، مدل نهایی به شرح زیر ارائه شد.

جدول ۲) شاخص های برازش مدل تک عاملی پرسشنامه قربانی هارتر

(n=۳۹۰)

مدل	*X ²	CFI	IFI	NFI	RMSEA	RMR	GFI	AGFI
تک عاملی	۳۵/۳۷۱	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۷۸	۰/۰۶۳	۰/۹۴	۰/۸۷

*مجذور کای به روش بیشینه درست نمایی

همان گونه که در مدل نشان داده شده است همه ضرایب و بارهای عاملی معنی دار بودند. این در حالی بود که مقدار $X^2=35/371$ و $df=9$ و نسبت مجذور کای بر درجه آزادی $X^2/df=3/930$ به دست آمد. سایر شاخص های برازش در جدول ۲ ارائه شده است.

برای محاسبه روایی مقیاس قربانی هارتر از اجرای همزمان آن با پرسشنامه بهزیستی ذهنی، نمره انضباط و پیشرفت تحصیلی استفاده شد. متغیرهای ذکر شده به طور همزمان در بین گروه نمونه اجرا و اطلاعات حاصله با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون تحلیل گردید.

۳. Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA

۴. Standardized Root Mean Square Residual: SRMR

۵. Comparative Fit Index: CFI

۶. Normed Fit Index: NFI

۷. Goodness of Fit Index: GFI

۸. Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI

جدول ۳) همبستگی مقیاس قربانی هارتر با بهزیستی ذهنی، انضباط و پیشرفت تحصیلی ($n=390$)

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴
قربانی	۱۳/۰۹	۴/۱۰	۱			
بهزیستی ذهنی	۴۸/۳۸	۱۰/۶۶	-۰/۱۶*	۱		
نمره انضباط	۱۸/۸۱	۱/۴۷	-۰/۱۸*	۰/۲۴*	۱	
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۹۸	۱/۸۸	-۰/۳۰*	۰/۳۲*	۰/۳۷*	۱

* $p \leq 0.01$

ضریب اعتبار برای کل نمونه ۰/۷۸ بود و برای دانش‌آموزان دختر ۰/۶۶ و دانش‌آموزان پسر ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین به بررسی تفاوت قربانی در دانش‌آموزان دختر و پسر با استفاده از آزمون t مستقل پرداخته شد که نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد بین قربانی با بهزیستی ذهنی (-۰/۱۶)، نمره انضباط (-۰/۱۸) و پیشرفت تحصیلی (-۰/۳۰) در سطح $p \leq 0.01$ رابطه معنی‌داری وجود دارد. اعتبار مقیاس قربانی هارتر با استفاده از روش همسانی درونی و با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج نشان داد که

جدول ۴) نتایج آزمون t برای بررسی مقایسه قربانی شدن به تفکیک جنسیت

جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
دختر	۱۳/۲۳	۳/۵۹	-۰/۶۷۸	۳۸۸	۰/۴۹۸
پسر	۱۲/۹۵	۴/۵۶			
کل	۱۳/۰۹	۴/۱۰			

پاسخ‌های مشاهده شده نشان داد در هر طبقه پاسخ، نسبت‌های منطقی برای تحلیل وجود دارد. توانایی هر سؤال در تمیز بین سطوح در دامنه پیوستار ویژگی (پارامتر تمیز یا α) و آستانه‌های گزینه‌های پاسخ (β) محاسبه شد (جدول ۵). پارامتر تمیز کمتر از ۰/۶۵ به‌عنوان شاخص تمیز پائین، ۰/۶۵ تا ۱/۳۴ به‌عنوان شاخص تمیز متوسط و ۱/۳۵ یا بالاتر به‌عنوان شاخص تمیز بالا در نظر گرفته شد (۳۷).

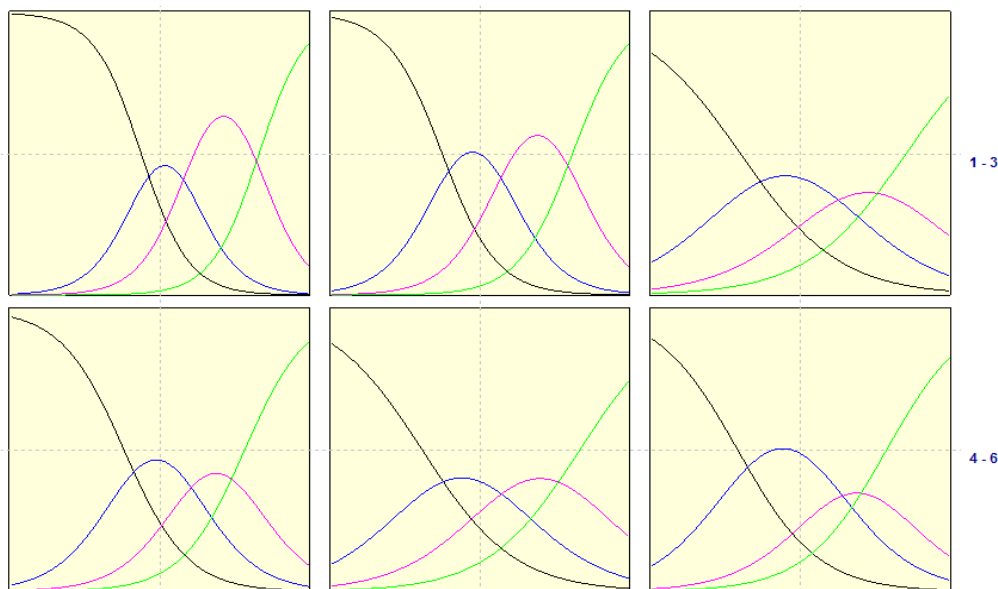
همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده می‌شود بین دو گروه دختران و پسران در میزان قربانی شدن با توجه به $t = -0.678$ و درجه آزادی ۳۸۸ تفاوت معنی‌داری وجود نداشت ($P < 0.0498$). از آنجاکه در مقیاس هارتر از پاسخ‌های رتبه‌ای چند ارزشی استفاده می‌شود، از مدل سیم جیما^۹ برای تحلیل نظریه سؤال - پاسخ استفاده شد. نخست نسبت پاسخ‌های هر طبقه تحلیل شد، بررسی توزیع

جدول ۵) تحلیل پاسخ‌های سؤال مقیاس قربانی هارتر

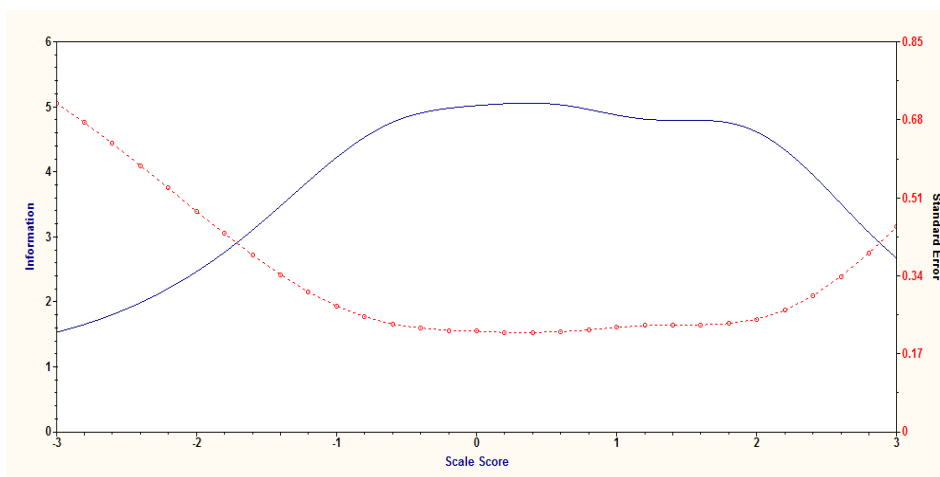
سؤال‌ها	تمیز α	آستانه گزینه‌های پاسخ		
		۱ β	۲ β	۳ β
۱	۲/۱۰	-۰/۳۸	۰/۵۷	۲/۰۰
۲	۱/۸۳	-۰/۷۷	۰/۴۵	۱/۸۶
۳	۱/۰۰	-۱/۲۱	۰/۶۰	۲/۱۳
۴	۱/۵۷	-۰/۷۲	۰/۵۷	۱/۷۰
۵	۱/۰۸	-۱/۱۷	۰/۴۲	۲/۰۰
۶	۱/۲۳	-۱/۲۶	۰/۵۵	۱/۷۳

است. افزون بر آن، تابع آگاهی آزمون برای اندازه‌گیری دقت مقیاس در سراسر پیوستار ویژگی محاسبه شده است. آگاهی آزمون به‌عنوان عکس خطای اندازه‌گیری تعریف می‌شود، بنابراین، مقادیر پایین‌تر خطا با آگاهی بیشتر آزمون همراه است. بیشترین آگاهی آزمون در دامنه -0.7 تا $+2.2$ بود (شکل ۳).

یافته‌ها نشان می‌دهد که همه سؤال‌ها ضریب تمیز مناسبی داشتند. پارامتر تمیز سؤال‌های ۱، ۲ و ۴ بیش از $1/35$ بود. سایر سؤال‌ها شیب متوسطی داشتند، زیرا پارامتر تمیز آن‌ها بین 0.65 تا $1/35$ بود. پارامتر آستانه سؤال‌ها دامنه مقادیر ویژگی را از مقادیر منفی تا مثبت در برمی‌گرفت. منحنی پاسخ طبقه ۱۰ در شکل ۲ گزارش شده



شکل ۲) منحنی پاسخ طبقه مقیاس قربانی هارتر



مقیاس نمره

شکل ۳) تابع آگاهی آزمون برای مقیاس قربانی هارتر

دوران بزرگ‌سالی دارد (۳۸). یافته‌های پژوهش نشان داد که مقیاس قربانی هارتر از یک عامل اشباع شده است. این یافته با نتایج پژوهش (۲۶، ۲۷، ۳۹، ۴۰) مبنی بر تک عاملی بودن مقیاس همسو بود. علاوه بر تحلیل عاملی اکتشافی، برای برازندگی مدل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که این یافته نیز تک عاملی بودن مدل را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید نمود. این یافته با نتایج

بحث

در طول بیست سال اخیر درک ما از رابطه بین قلدری، قربانی و سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان به‌طور قابل‌توجهی گسترده شده است. به این معنی که نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد قربانی شدن و قلدری کردن همسالان اثرات منفی بر سلامت روان‌شناختی در

و غیرمستقیم می‌دانند و بیشتر احتمال دارد در این امر مداخله کنند (۳۸). درنهایت با توجه به سهولت اجرا، سهولت نمره‌گذاری، سهولت تعبیر و تفسیر، قابلیت اجرا به صورت فردی و گروهی، عملی بودن و روایی و اعتبار مناسب نتیجه گرفته می‌شود که این مقیاس ابزار مناسبی برای اندازه‌گیری قربانی در میان دانش‌آموزان مدارس می‌باشد. نخستین محدودیت مطالعه حاضر آن است مشخص نیست نمرات حاصل از این ابزار تا چه اندازه با رفتارهای واقعی در زندگی روزمره مرتبط است. محدودیت دوم این مطالعه آن است که شواهدی برای حساسیت نمرات آن نسبت به مداخلات آموزشی-روانی تدارک دیده نشده است. مشخص نیست که آیا نمرات حاصل از این ابزار نسبت به مداخلات ضد قربانی حساسیت لازم را دارند یا نه. محدودیت سوم این ابزار مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه است. این مطالعه بر روی دانش‌آموزان شهر قم صورت گرفته است و لذا نمی‌توان یافته‌های آن را به سایر شهرهای کشور تعمیم داد. بر اساس این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود نمرات قربانی با اندازه‌های رفتار واقعی در زندگی روزمره همبسته شود تا شواهدی از بسط نمرات حاصل از تشخیص این ابزار در موقعیت‌های واقعی زندگی فراهم شود. بدین معنا که هنوز مشخص نیست که آیا نمرات بالا در این پرسشنامه توان پیش‌بینی رفتارهای قربانی عملی را دارد یا خیر؟ همچنین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که ضمن تشخیص نمرات برش دقیق این ابزار برای تشخیص گروه‌های قربانی، کاربردهای عملی نمرات این ابزار را در پیش‌بینی رفتارهای واقعی در محیط زندگی فرد تشخیص دهند. افزون بر آن بررسی روایی نمرات حاصل از این ابزار به‌عنوان ابزاری برای تشخیص حساسیت اثر مداخلات درمانی می‌تواند محور دیگری از پژوهش‌های مناسب در مورد این ابزار باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود رابطه قربانی در مدارس با متغیرهای مختلف سلامت روانی، ارتقای سلامت، سوءمصرف مواد، حرمت خود، احساس تنهایی موردبررسی قرار گیرد تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص قربانی شدن در مدارس و روابط این سازه با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران بدین‌وسیله از کلیه مدیران، کارمندان و دانش‌آموزان مدارس به خاطر اعتماد و همکاری صمیمانه سپاسگزاری می‌کنند.

(۲۷، ۴۱) نیز همسو بود. علاوه بر آن برای بررسی اعتبار مقیاس قربانی هاتر از روش همسانی درونی، با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که این مقیاس از اعتبار قابل قبولی برخوردار بوده و می‌توان از آن برای سنجش قربانی شدن دانش‌آموزان بهره برد. این یافته با پژوهش پیشین همسو بود (۲۷، ۴۰). افزون بر آن برای محاسبه روایی مقیاس قربانی هاتر از اجرای هم‌زمان آن با پرسشنامه بهزیستی ذهنی، پیشرفت تحصیلی و نمره انضباط استفاده شد که بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده این اندازه‌ها با قربانی رابطه معنی‌داری داشتند (۱۶، ۲۸-۳۰). همچنین یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان داد که قربانی در مدارس با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار داشته است. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو بود (۴۲، ۴۳). یافته دیگر این مطالعه در مورد مقیاس پردازش داده‌های مقیاس قربانی هاتر در نظریه سؤال - پاسخ بود. منحنی ویژگی سؤال‌ها در مقیاس قربانی هاتر از لحاظ ضرایب تمیز و پارامترهای آستانه سؤال‌ها منطبق با مدل سامی‌جیما بود. سؤال‌ها دارای ضرایب تمیز متوسط تا بالا بودند و پارامترهای آستانه دامنه منفی تا مثبت را در برمی‌گرفتند. تابع آگاهی آزمون نیز نشان داد که مقیاس قربانی هاتر در پیوستار ویژگی آگاهی مناسبی به دست می‌دهد. پژوهشگران معتقدند همه کودکان باید از قربانی شدن محافظت شوند، زیرا قلدری می‌تواند بر رشد سالم آن‌ها اثرگذار باشد و همچنین ممکن است این اثرات به دوران بزرگسالی آن‌ها انتقال یابد (۲۱). ازجمله آثار بلندمدت و کوتاه‌مدتی که پدیده قلدری بر دانش‌آموزان قلدر و قربانی به‌جای می‌گذارد، می‌توان به مشکلات تحصیلی و آموزشگاهی مانند بی‌میلی به حضور در مدرسه، کاهش توجه و تمرکز، افت تحصیلی و کاهش بازده یادگیری (۴۴) و مشکلات روابط بین فردی مانند ناتوانی در دفاع از حق خود، ضعف در خودابرازگری و طرد شدن از گروه‌های دوستی اشاره کرد. همچنین دانش‌آموزانی که قربانی رفتارهای قلدری بودند بیشتر از همکلاسی‌های دیگر خود درصدد ابتلا به افسردگی و اضطراب بودند (۴۵). بعلاوه پژوهشگران دریافتند که دانش‌آموزان قربانی به‌طور برجسته‌ای بیشتر مستعد ابتلا به بیماری‌های روان‌تنی و روانی اجتماعی هستند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که مورد قلدری قرار نگرفته‌اند و از طرفی دانش‌آموزانی که علائم افسردگی و اضطراب را نشان می‌دهند نیز بیشتر احتمال دارد که مورد قلدری قرار بگیرند (۴۶). علاوه بر آن به نظر می‌رسد والدین، همسالان و معلمان نقش مهمی در توانایی کودک برای مقابله با قلدری و واسطه رشد افسردگی دارند، برای مثال ارتباط مثبت با همسالان، معلمان و والدین نقش یک میانجی را بین قربانی شدن و اثرات روان‌شناختی منفی بر شخص که مورد آزار واقع شده است، بازی می‌کنند. از این رو والدین و معلمان قلدری فیزیکی را جدی‌تر و مضرتر از قلدری کلامی

References

1. Goodyer IM, Croudace T, Dunn V, Herbert J, Jones PB. Cohort profile: risk patterns and processes for psychopathology emerging during adolescence: the ROOTS project.. *International J Epidemiol*. 2010;39(2):361-9. [[Pubmed](#)]
2. Olweus D. Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. Pepler DJ, Rubin KH, editors: Lawrence Erlbaum, Hillsdale; 1991.
3. Rigby K, Slee PT. Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*. 1991;15(3):615-27. [[Pubmed](#)]
4. Wang J, Iannotti R, Nansel T. School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *J of Adol Health*. 2009;45(2):368-75. [[Pubmed](#)]
5. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do.: Blackwell, Oxford; 1993.
6. Leymann H. Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. [Mobbing: Terrorization at work—and how to ward it off]. Rowohlt, Reinbek. 1993.
7. Georgiou SN. Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British J of Educational Psychology*. 2008;78(1):109-25. [[Pubmed](#)]
8. Gasteiger Klicpera B, Klicpera C. Viktimisierung durch Gleichaltrige als Entwicklungsrisiko [Victimization by peers as a developmental risk factor]. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother* 2001;29(2):99-111. [[Pubmed](#)]
9. Rigby K. The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *J Health Psychol*. 1998;3(1):465-76.
10. Grills AE, Ollendick TH. Peer-victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *J Clin Child Adolesc Psychol* 2002;31(1):59-68. [[Pubmed](#)]
11. Camodeca M, Goossens FA, Meerum Terwogt M, Schuengel S. Bullying and victimization among school-age children: stability and links to proactive and reactive aggression. *social development*. 2002;11(2):332-45. [[Scopus](#)]
12. Hanish LD, Guerra NG. A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *developmental Psychopathol*. 2002;14(2):69-89. [[Pubmed](#)]
13. Troop-Gordon W, Ladd GW. Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: precursors to internalizing and externalizing problems. *child development*. 2005;76(5):1072-91. [[Pubmed](#)]
14. Sawyer JL, Mishna F, Pepler D, Wiener J. The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*. 2011;33(2):1795-803.
15. Jimerson SR, Furlong MJ. Handbook of school violence and school safety: From research to practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006.
16. Ahmed E, Braithwaite V. Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*. 2004;7(1):35-54.
17. Ok S, Aslan S. The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010;5:536-40.
18. Craig WM, Pepler D, Atlas R. Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*. 2000;21(1):22-36.
19. Storch EA, Masia-Warner C. The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of adolescence*. 2004;27(3):351-62.
20. Neary A, Joseph S. Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*. 1994;16(1):183-6.
21. Swearer SM, Espelage DL, Vaillancourt T, Hymel S. What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*. 2010;39(1):38-47.
22. Olweus D. A profile of bullying at school. *Educational leadership*. 2003;60(6):12-7.
23. Whitney I, Nabuzoka D, Smith PK. Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for learning*. 1992;7(1):3-7.
24. Atik G. Assessment of school bullying in Turkey: a

- critical review of self-report instruments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011;15(2):3232-8.
25. Crick N. The role of relational aggression, overt aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child development*. 1996;67(2):2317-27.
26. Harter S. *The Self-perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children: Manual* Denver, CO: University of Denver; 1985.
27. Austin S, Joseph S. Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 yearolds. *Briti Jorna of Educational Psychology*. 1996;66(2):447-56.
28. Ponzio M. Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*. 2013;35(6):1057-78.
29. Akbari Balootbangan A ,Talepasand S. Psychometric properties of Harter's bullying scale in primary schools of Semnan. *Scientific Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research*. 2014;12(4):13-27.
30. Pekel N. Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik başarı durumlarının incelenmesi. Unpublished master's thesis. Hacettepe University, Ankara; 2004.
31. Baldry AC, Farrington DP. Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2000;10(1):17-31.
32. Vreeman RC, Carroll AE. A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 2007;161(1):78-88.
33. Renshaw TL, Long A, Cook CR. Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Amer Psychol Ass*. 2014;10(3):1-19.
34. Akbari Balootbangan A, Najafi M, Babae J. The Factorial Structure of the Student Subjective Well-being Questionnaire (SSWQ) Secondary Schools in Qom City. Inedited. 2015.
35. Joreskog K, Sorbom D. *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago: Scientific Software Inc; 2003.
36. Berkler S. Applications of covariance structure modeling in psychology: cause for concern. *Psychol Bull*. 1990;107(3):260-73.
37. Baker JG ,Rounds JB, Zevon MAA. comparison of Graded Response and Rasch Partial Credit Models with Subjective Well-being. *Journal Educational behavior stat*. 2000;25(3):253-70.
38. Siyahhan Sinem O, Aricak T ,Cayirdag-Acar N. The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of adolescence* 2012;35(4):1053-9.
39. Boulton MJ, Smith PK, Cowie H. Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions evidence for reciprocity. *School Psychology International*. 2010;31(3):296-311.
40. Callaghan S, Joseph S. Selfconcept and peer victimisation among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*. 1995;18(2):161-3.
41. Wei H, Huang C. Reviewing school bullying research: empirical findings and methodical considerations. *Nttu Edu research J*. 2005;16(1):69-112.
42. Nansel TR, Haynie DL, Simonsmorton BG. The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*. 2003;19(2):45-61.
43. You S, Furlong MJ, Felix E, Sharkey JD, Tanigawa D, Green JG. Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*. 2008;45(5):446-60.
44. Liu J, Bullock A, Coplan RJ. Predictive Relations between Peer Victimization and Academic Achievement in Chinese Children. *School Psychology Quarterly*. 2014;29(1):89-98.
45. Bond L, Carlin JB, Thomas L, Rubin K, Patton G. Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*. 2001;323(7311):480-4.
46. Eweniyi G, Adeoye AO, Ayodele KO, Adebayo IR. The Effectiveness of Two Psycho-Social Behavioural Interventions on Adolescents' Bullying Behaviour among Nigerian Adolescents. *J of Studies in Social Sciences*. 2013;4(2):246-61.

