پژوهنده (مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی)
سال بیستم، شماره ۳، پی در پی ۱۰۵، صفحات ۱۶۳ تا ۱۷۰
مرداد و شهریور ۱۳۹۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۹/۱۶
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۶/۲۲

ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه قربانی در مدارس ابتدایی شهر سمنان

افضل اکبری بلوطبنگان[*1]*، دکتر سیاوش طالع‌پسند*[2]

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
۲. دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

چکیده

سابقه و هدف: قربانی شدن، یکی از معضلاتی است که امروزه در مدارس سراسر جهان وجود دارد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر، بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس قربانی در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان بود.

مواد و روش‌ها: تعداد ۶۰۷ نفر دانش‌آموز مدارس ابتدایی شهر سمنان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به مقیاس‌های قربانی، قلدری ایلی‌نویز و پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی هارتر، پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها، از روش‌های تحلیل عاملی، ضریب آلفای کرونباخ و همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس از یک عامل اشباع شد. بررسی روایی نشان داد، این سازه با قلدری (۰/۵۳)، غیبت از مدرسه (۰/۱۸)، انگیزش تحصیلی (۰/۱۵-) و پیشرفت تحصیلی (۰/۱۷-) رابطه‌ی معنی‌داری دارد (P<۰/۰۱). همچنین، اعتبار مقیاس قربانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ۰/۸۸ بدست آمد که نشان از قابلیت بالای ابزار بود. داده‌های پاسخ سؤال‌های مقیاس قربانی با مدل سامی جیما، برازندگی مناسبی داشت و تابع آگاهی آزمون نشان داد که بیشترین آگاهی آزمون، در دامنه‌ی ۰/۴ تا ۱/۸- پیوستار ویژگی است.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش بیانگر این است که نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی قربانی در جامعه‌ی دانش‌آموزان، از خصوصیات روانسنجی قابل قبولی برخوردار بوده و می‌توان از آن به عنوان ابزاری معتبر در پژوهش‌های روانشناختی استفاده کرد.

واژگان کلیدی: مقیاس قربانی، ساختار عاملی، رواسازی

لطفاً به این مقاله به صورت زیر استناد نمایید:
Akbari Balootbangan A, Talepasand S. The psychometric characteristics of the victimization questionnaire in primary schools in Semnan. Pejouhandeh 2015;20(3):163-170.

مقدمه

امروزه مطالعات متعددی به بررسی بروز و شیوع قربانی شدن کودکان در مدارس پرداخته‌اند (۱) و به نظر می‌رسد که این امر به عنوان یک نگرانی جهانی مطرح شده است (۳،۲). نوجوانان، یکی از مهمترین اقشاری هستند که با این امر مواجه می‌باشند، به طوری که تجارب و پژوهش‌های روانشناختی نشان می‌دهد، تعداد زیادی از آنها دارای مشکلات روانی مثل قربانی شدن (۴) و در معرض خشونت قرار گرفتن هستند (۵). بدین معنا که این گروه، نرخ هشداردهنده‌ای را در مورد خشونت به جوامع عرضه کرده‌اند (۶). Georgiou و Stavrinides معتقدند قربانی شدن، رفتارهایی را دربرمی‌گیرد که معمولاً به صورت چند بار در هفته و یا به مدت سه ماه به صورت مکرر اتفاق می‌افتد و از سوی دیگر، فرد قلدر کسی است که یک یا چند بار در هفته و به مدت سه ماه به صورت مکرر به آزار دوستان خود می‌پردازد (۷). افزون بر آن، بسیاری از نوجوانان از طریق مشاهده‌ی رفتارهای خشونت‌آمیز، به این اعمال دست می‌زنند و بسیاری از یادگیری‌های مسایل خشونت‌آمیز از این طریق صورت می‌گیرد (۵). به نظر می‌رسد که مشاهده‌ی خشونت، با میزان بالای استرس و اختلال اضطرابی پس از سانحه (PTSD)، همسو باشد (۸).

بر اساس پژوهش‌ها، قربانی خشونت‌های دیگران شدن، یکی از مشکلات فراگیر در میان دانش‌آموزان مدارس است، به گونه‌ای که ۱۰ درصد از دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و متوسطه، به‌وسیله‌ی همسالان خود مورد خشونت و قربانی شدن واقع می‌شوند (۹). به عقیده‌ی Crick و همکاران، قربانی، یک سازه‌ی دو بعدی است که قربانی آشکار و رابطه‌ای

*نویسنده مسؤول مکاتبات: افضل اکبری بلوطبنگان؛ سمنان، مهدیشهر، دربند، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان؛ تلفن: ۰۹۳۸۳۴۱۱۷۹۰، نمابر ۳۳۳۵۰۷۱۳ (۰۲۳)؛ پست الکترونیک: Akbariafzal@ymail.com

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]

را در برمی‌گیرد. قربانی آشکار، اشاره به تجاربی دارد که فرد، تجربه‌ی مورد حمله‌ی فیزیکی یا تهدید شفاهی قرار گرفتن را دارد (۱۰). از طرفی، قربانی رابطه‌ای، مواردی مثل حذف از گروه دوستی، راه ندادن به گروه‌ها یا از بین بردن روابط بین همسالان و موقعیت‌های اجتماعی مانند پخش کردن شایعه و یا طرد اجتماعی را در برمی‌گیرد (۱۱).

در ارتباط با قربانی شدن دانش‌آموزان در مدارس، پژوهش‌های متعددی صورت گرفته و هر کدام به نتایجی دست یافته‌اند. به عنوان مثال نتایج پژوهش‌ها نشان داد که قربانی شدن در مدارس با نتایج ضعیف تحصیلی، از جمله عملکرد و پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی پایین، رابطه دارد (۱۴-۱۲). از سویی، این میزان با غیبت و فرار از مدرسه (۱۵) و نیز سطوح تعامل اجتماعی پایین‌تر، در ارتباط بوده است (۱۶). همچنین مطالعات نشان داده‌اند که قرار گرفتن در معرض خشونت (قربانی شدن)، به مشکلات درونی مثل افسردگی و اضطراب و رفتارهای ضداجتماعی بیرونی مانند پرخاشگری، بزهکاری، قلدری و بیش‌فعالی منجر می‌شود (۱۷). Ybarra عنوان کرده است کودکانی که در آغاز سال تحصیلی مورد آزار و اذیت قرار گرفتند، به عواملی مانند شب ادراری، درد شکم و تنش دچار شده‌اند (۱۸). همان‌طور که مشاهده می‌شود، قربانی شدن در مدارس یکی از مهمترین معضلات جامعه‌ی امروزی بوده که می‌تواند عواقب نامطلوبی را برای دانش‌آموزان در امر تحصیل به‌همراه داشته باشد. بر همین اساس، سنجش این میزان و آگاهی از آن در میان جوامع مختلف، امری ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین پژوهش‌های اولیه برای سنجش قربانی شدن کودکان بر یک معیار خودگزارش‌دهی تأکید می‌کردند (۱۹). اما بعدها، پژوهشگران براساس مبانی نظری و ادبیاتی که در این زمینه وجود داشت، پرسشنامه‌های متعددی را تدوین کردند. یکی از این ابزارها پرسشنامه‌ای بود که توسط Orpinas طراحی شد (۲۰). صرف‌نظر از اینکه ما قربانی شدن را به عنوان یک پدیده‌ی تک عاملی یا چند عاملی بدانیم، پژوهش‌های مختلف نشان داده است که این امر یک پدیده‌ی گسترده و فراگیر است، به نحوی که نتایج پژوهش‌ها در کشورهای مختلف نشان داده است که بین ۴۰ تا ۴۵ درصد از کودکان (دانش‌آموزان) در معرض قلدری یا قربانی شدن قرار دارند (۲۱). بنابراین با توجه به ادبیات موجود و پیشینه‌ی ذکر شده، پژوهشگران خارجی به‌طور جدی به روش‌های جلوگیری از قربانی شدن دانش‌آموزان در مدارس پرداخته‌اند، اما در کشور ما به دلیل کاستی پژوهش‌ها و نبود ابزاری مناسب برای اندازه‌گیری این سازه و با توجه به اهمیت این موضوع در امر آموزش و پروش، پژوهشگران قصد دارند خصوصیات روانسنجی مقیاس قربانی را بررسی نمایند.

مواد و روش‌ها

طرح پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش، کلیه‌ی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی دولتی شهر سمنان بودند که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در این شهر مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، تعداد ۶۰۷ نفر انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که از هر منطقه‌ی جغرافیایی شهر سمنان (شمال، مرکز و جنوب)، ۲ مدرسه و در نهایت مدارس آزادگان، شهید مطهری، شهید چمران، انقلاب، صادقیه و بعثت انتخاب شدند. در هر مدرسه، پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. در صورتی که مدرسه‌ای از هر پایه، دو کلاس داشت، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب می‌شد.

ابزار اندازه‌گیری شامل موارد زیر بود:

۱- مقیاس قربانی (Victimization Scale). این مقیاس توسط اورپینس به منظور سنجش قربانی ساخته شد و دارای ۱۰ آیتم می‌باشد که قربانی شدن را به صورت سازه‌ای تک‌بعدی اندازه‌گیری می‌کند. این ابزار، روی یک طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از صفر بار (= صفر) تا شش بار یا بیشتر(= ۶) قرار دارد. این ابزار را اورپینس (۱۹۹۳) روی کودکان ۱۰ تا ۱۵ ساله اجرا نموده و ضریب اعتبار آن را ۰/۸۵ گزارش کرده است (۲۰).

۲- مقیاس قلدری ایلی‌نویز (Illinois Bully Scale). این مقیاس توسط Espelage و Holt (۲۰۰۱) ساخته شد و دارای ۱۸ سؤال بوده که سه عامل قلدری، نزاع و قربانی را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه، روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از هرگز (= صفر) تا هفت بار یا بیشتر (= ۴) قرار دارد. برای تعیین اعتبار این پرسشنامه، Espelage و Holt (۲۰۰۱) از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس، ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ به دست آمد (۲۲). این مقیاس در ایران توسط اکبری بلوطبنگان و طالع پسند (۱۳۹۴) رواسازی شده و ضریب اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل، قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۱ و نزاع ۰/۷۶ بدست آمد (۲۳).

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]

۳- پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر. ابزاری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است، شکل اصلاح شده‌ی مقیاس Harter (۱۹۸۱،۱۹۸۰) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. شیوه‌ی نمره‌گذاری این پرسشنامه، به‌صورت طیف لیکرت به شرح ذیل می‌باشد: هیچ وقت (نمره ۱)، به ندرت (نمره ۲)، گاهی اوقات (نمره ۳)، اکثر اوقات (نمره ۴) و تقریباً همیشه (نمره ۵). اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شده است (۲۴). به منظور اجرای پژوهش، ابتدا پرسشنامه توسط دو نفر از متخصصان زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد. سپس، ترجمه برگردان انجام شد. مشکلات مربوط به ترجمه‌ی گویه‌ها بررسی و رفع شد. در یک مطالعه‌ی مقدماتی، پرسشنامه‌ی ترجمه شده در اختیار یک نمونه‌ی ۳۰ نفری از دانش‌آموزان قرار گرفت و پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، واژگانی که برای دانش‌آموزان قابل فهم نبود بازنویسی و با نزدیکترین واژه، جایگزین شد. پرسشنامه‌ی نهایی در اختیار ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان قرار داده شد که ۲۳ پرسشنامه به صورت ناقص پر شده بود و یا اصلاً تحویل داده نشد، لذا از تحلیل کنار گذاشته شدند. پس از تکمیل و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، برای حفظ اصول اخلاقی، به افراد نمونه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد ماند. داده‌های نهایی با استفاده از نرم افزارهای SPSS 22، LISREL 8.80 و Multilog تحلیل شد.

یافته‌ها

به منظور تعیین عاملی و مطالعه‌ی ویژگی‌های ۱۰ گویه‌ی مقیاس قربانی، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. برای استخراج عامل‌ها از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عاملی، شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) و مقدار آزمون کرویت بارتلت محاسبه گردید. در این تحلیل، مقدار KMO برابر با ۰/۸۹۲ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۳۳/۱۲۵ به‌دست آمد که با درجه‌ی آزادی ۴۵، معنی‌دار بود (P≤۰/۰۰۰۱). بدین ترتیب، علاوه بر کفایت نمونه‌برداری، اجرای تحلیل عاملی بر پایه‌ی ماتریس مورد مطالعه نیز قابل توجیه بود. برای تعیین اینکه مقیاس قربانی از چند عامل اشباع شده، شاخص‌های ارزش ویژه، نسبت واریانس تبیین شده و نمودار اسکری مورد بررسی قرار گرفتند. بر این اساس، یک عامل استخراج شد که این عامل ۴۹/۴۸ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین نمود. مقدار ارزش ویژه برای این عامل، ۴/۹۵ به‌دست آمد. کوچکترین بار عاملی متعلق به سؤال ۴ با ۰/۵۴۷ و بزرگترین بار عاملی متعلق به سؤال ۳ با ۰/۷۸۰ بود. علاوه برآن، همبستگی همه‌ی سؤال‌ها با نمره‌ی کل، بالاتر از میزان قابل قبول (۰/۳) بود. همچنین در صورت حذف هیچ‌یک از آیتم‌ها، میزان آلفا از مقدار به‌دست آمده ۰/۸۸ بالاتر نرفت، لذا هیچکدام از سؤال‌های پرسشنامه، حذف نشدند (جدول ۱).

جدول ۱. بارهای عاملی، همبستگی با نمره‌ی کل و ضریب آلفا در صورت حذف هر آیتم سؤال‌های مقیاس قربانی.

آیتم	سؤالات پرسشنامه	بار عاملی	همبستگی با نمره کل	آلفا در صورت حذف
۳	دانش‌آموزی چیزهایی درباره من گفت تا دیگران به من بخندند.	۰/۷۸۰	۰/۷۱۳	۰/۸۶۲
۹	دانش‌آموزی مرا تهدید به آزار و صدمه کرد.	۰/۷۷۹	۰/۶۹۹	۰/۸۶۵
۵	دانش‌آموزی مرا هل داد و به من تنه زد.	۰/۷۶۲	۰/۶۸۳	۰/۸۶۵
۲	دانش‌آموزی مرا کتک زد.	۰/۷۵۱	۰/۶۵۸	۰/۸۶۷
۶	دانش‌آموزی قصد داشت با من نزاع کند.	۰/۷۳۴	۰/۶۴۴	۰/۸۶۸
۱۰	دانش‌آموزی تلاش کرد احساساتم را جریحه دار کند.	۰/۶۹۱	۰/۶۰۹	۰/۸۷۱
۷	دانش‌آموزی مرا سیلی یا لگد زد.	۰/۶۸۳	۰/۵۸۷	۰/۸۷۲
۸	دانش‌آموزی مرا با نام های بد صدا زد.	۰/۶۳۴	۰/۵۵۰	۰/۸۷۶
۱	دانش‌آموزی به من طعنه زد و مرا عصبانی کرد.	۰/۶۳۴	۰/۵۴۷	۰/۸۷۵
۴	دانش‌آموزان دیگر مرا تشویق به نزاع کردند.	۰/۵۴۷	۰/۴۵۹	۰/۸۸۰

برای تحلیل عاملی تأییدی پس از بررسی داده‌های خارج از محدوده و نیز داده‌های پرت تک متغیری، چولگی تک متغیری و چند متغیری داده‌ها بررسی شده و از برآوردهای بیشینه درست‌نمایی استفاده شده است. شاخص‌های برازندگی ریشه‌ی واریانس خطای تقریب (Root Mean Square Error of Approximation)، ریشه‌ی استاندارد واریانس پس‌مانده (Standardized Root Mean Square Residual)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (Comparative Fit Index)، شاخص

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]

نیکویی برازش (Goodness of Fit Index) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (Adjusted Goodness of Fit Index) برای سنجش برازندگی مدل استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی، برش‌های متعددی توسط متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه‌ی واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای و مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه‌ی استاندارد واریانس پس‌مانده، نشان‌دهنده‌ی برازندگی کافی مدل است (۲۵). از طرف دیگر، پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده، بزرگتر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه‌ی واریانس خطای تقریب و ریشه‌ی واریانس پس‌مانده، کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، بر برازش بسیار مطلوب و کوچکتر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (۲۶). شاخص‌های برازندگی فرم نهایی پرسشنامه بررسی شد. یافته‌ها حاکی از آن است که بعضی از شاخص‌های برازندگی، حاکی از برازندگی مطلوب داده- مدل و برخی از شاخص‌های دیگر، نشان‌دهنده‌ی برازندگی ضعیف داده- مدل است. در این مدل، X^2=۳۷۰/۴۳۱، df=۳۵ و بنابراین نسبت x^2/df=۱۰/۵۸ می‌باشد (جدول ۲).

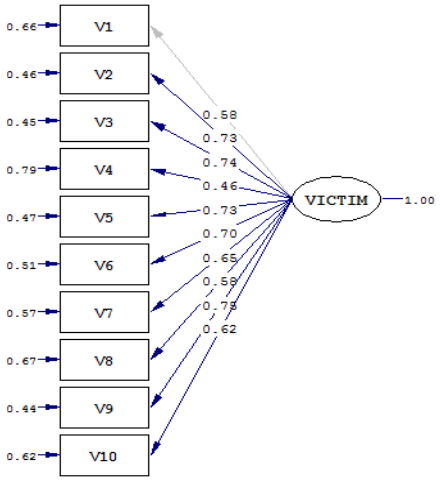
جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل تک عاملی مقیاس قربانی در مدارس ابتدایی (n=۵۷۷).

مدل	$^*X^2$	CFI	IFI	NFI	NNFI	RMSEA	RMSEA CI 90%	RMR	SRMR	GFI	AGFI
تک عاملی	۳۷۰/۴۳۱	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۱۲۹	۰/۱۴۱ -۰/۱۱۷	۰/۲۰	۰/۰۶۳	۰/۸۹	۰/۸۲

* مجذور کای به روش بیشینه درست نمایی.

جدول ۳. برآورد پارامترهای استاندارد مقیاس قربانی (n=۵۸۰).

قربانی	ضریب استاندارد	واریانس خطا	ضریب تعیین
۱	۰/۵۸	۰/۶۶	۰/۳۴
۲	۰/۷۳	۰/۴۶	۰/۵۴
۳	۰/۷۴	۰/۴۵	۰/۵۵
۴	۰/۴۶	۰/۷۹	۰/۲۱
۵	۰/۷۳	۰/۴۷	۰/۵۳
۶	۰/۷۰	۰/۵۱	۰/۴۹
۷	۰/۶۵	۰/۵۷	۰/۴۳
۸	۰/۵۸	۰/۶۷	۰/۳۳
۹	۰/۷۵	۰/۴۴	۰/۵۶
۱۰	۰/۶۲	۰/۶۲	۰/۳۸



شکل ۱. مدل اندازه‌گیری نهایی مقیاس قربانی.

از آنجا که مدل تک عاملی با ۱۰ گویه، برازندگی مناسبی نشان داد، ضرایب استاندارد، جملات خطا و واریانس تبیین‌شده (R^2) بررسی شدند (جدول ۳). تمامی مسیرهای استاندارد معنادار بودند. برای عامل قربانی، گویه‌های ۹، ۳، ۲، ۵ و ۶ اعتبار قابل قبولی (به ترتیب R^2=۰/۵۶، R^2=۰/۵۵، R^2=۰/۵۴، R^2=۰/۵۳ و R^2=۰/۴۹) داشتند. برآورد اعتبار گویه‌های ۷، ۱۰، ۱ و ۸ نیز قابل قبول بود (به ترتیب R^2=۰/۴۳، R^2=۰/۳۸، R^2=۰/۳۴ و R^2=۰/۳۳). اما برآورد گویه‌های ۴ نسبتاً پایین بود (R^2=۰/۲۱). به این ترتیب معتبرترین و نیرومندترین نشانگر سازه نهفته قربانی، گویه ۹ ($\lambda_{91(s\ tand)}$=۰/۷۵) و به دنبال آن گویه‌های ۳، ۲، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱، ۸ و ۴ بودند (به ترتیب $\lambda_{31(s\ tand)}$=۰/۷۴، $\lambda_{21(tand)}$=۰/۷۳، $\lambda_{51(s\ tand)}$=۰/۷۰، $\lambda_{61(s\ tand)}$=۰/۶۵، λ_{71}=۰/۶۲، $\lambda_{101(s\ tand)}$=۰/۵۸، $\lambda_{11(s\ tand)}$=۰/۵۸، $\lambda_{81(s\ tand)}$=۰/۵۸ و $\lambda_{41(s\ tand)}$=۰/۴۳). برای محاسبه‌ی روایی همگرا، واگرا و ملاکی مقیاس قربانی از اجرای همزمان آن با پرسشنامه‌ی قلدری ایلی‌نویز، انگیزه‌ی تحصیلی هارتر، غیبت از مدرسه، نمره‌ی انضباط و پیشرفت تحصیلی استفاده شد. متغیرهای ذکر شده به طور همزمان در بین ۶۰۷ نفر از دانش‌آموزان اجرا و اطلاعات حاصله با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون تحلیل گردید. بین نمره‌ی کل مقیاس قربانی با قلدری (۰/۵۳) و غیبت از مدرسه (۰/۱۸)، همبستگی مثبت و معنی‌دار بوده درحالی‌که این میزان با انگیزش تحصیلی (۰/۱۵-) و پیشرفت تحصیلی (۰/۱۷-) منفی و معنی‌دار بدست آمد (جدول ۴).

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]

جدول ۴. همبستگی مقیاس قربانی با قلدری، غیبت از مدرسه، انضباط، پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی.

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- نمره کلی قربانی	۱۲/۷۳	۱۲/۱۲	۰/۸۸					
۲- قلدری	۱۳/۴۴	۱۰/۰۹	۰/۵۳**	۰/۸۷				
۳- غیبت از مدرسه	۰/۴۹	۱/۴۲	۰/۱۸**	۰/۲۰**	۱			
۴- نمره انضباط	۱۷/۵۴	۱/۲۰	-۰/۰۶۶	-۰/۲۴**	-۰/۲۴**	۱		
۵- انگیزش تحصیلی	۱۷/۳۳	۱/۳۳	-۰/۱۵**	-۰/۲۴**	-۰/۰۳	۰/۱۱**	۰/۷۶	
۶- پیشرفت تحصیلی	۱۷/۱۷	۱/۱۲	-۰/۱۷**	-۰/۲۹**	-۰/۲۵**	۰/۷۰**	۰/۱۴**	۱

ضریب آلفا بر روی قطر فرعی قرار دارد؛ P<۰/۰۱**.

اعتبار مقیاس قربانی با استفاده از روش همسانی درونی و با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج نشان داد که اعتبار مقیاس قربانی ۰/۸۸ می‌باشد. بنابراین ضریب اعتبار کل مقیاس بالا بوده که نشان‌دهنده‌ی قابلیت اعتماد بالای ابزار است.

از آنجا که در مقیاس قربانی، از پاسخ‌های رتبه‌ای چندارزشی استفاده می شود، برای تحلیل نظریه‌ی سؤال-پاسخ بر اساس مدل سیم جیما (Samejima model) اقدام شد. نخست نسبت پاسخ‌های هر طبقه تحلیل شد. بررسی توزیع پاسخ‌های مشاهده شده نشان داد که 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 ۶). پارامتر تمیز کمتر از ۰/۶۵ به عنوان شاخص تمیز پایین، ۰/۶۵ تا ۱/۳۴ به عنوان شاخص تمیز متوسط و ۱/۳۵ یا بالاتر به عنوان شاخص تمیز بالا در نظر گرفته شد. یافته ها نشان می دهد که همه‌ی سؤال ها، ضریب تمیز مناسبی داشتند. پارامتر تمیز همه سؤال‌ها به غیر از سؤال‌های شماره‌ی ۱ و ۴، بیش از ۱/۳۵ بود. برای این دو آیتم، پارامتر تمیز به ترتیب برابر با ۱/۲۹ و ۱/۱۰ بود که دارای شیب متوسطی بودند، زیرا پارامتر تمیز آنها بین ۰/۶۵ تا ۱/۳۵ قرار داشت. پارامتر آستانه‌ی سؤال‌ها، دامنه‌ی مقادیر ویژگی را از مقادیر منفی تا مثبت در برمی‌گرفت.

منحنی پاسخ طبقه در شکل ۳ گزارش شده است. افزون بر آن، تابع آگاهی آزمون برای اندازه‌گیری دقت مقیاس در سراسر پیوستار ویژگی نیز محاسبه گردید. از آنجا که آگاهی آزمون به عنوان عکس خطای اندازه‌گیری تعریف می‌شود، بنابراین، مقادیر پایین تر خطا با آگاهی بیشتر آزمون همراه است. بیشترین آگاهی آزمون در دامنه‌ی ۰/۴ تا ۱/۸- به دست آمد (شکل ۴).

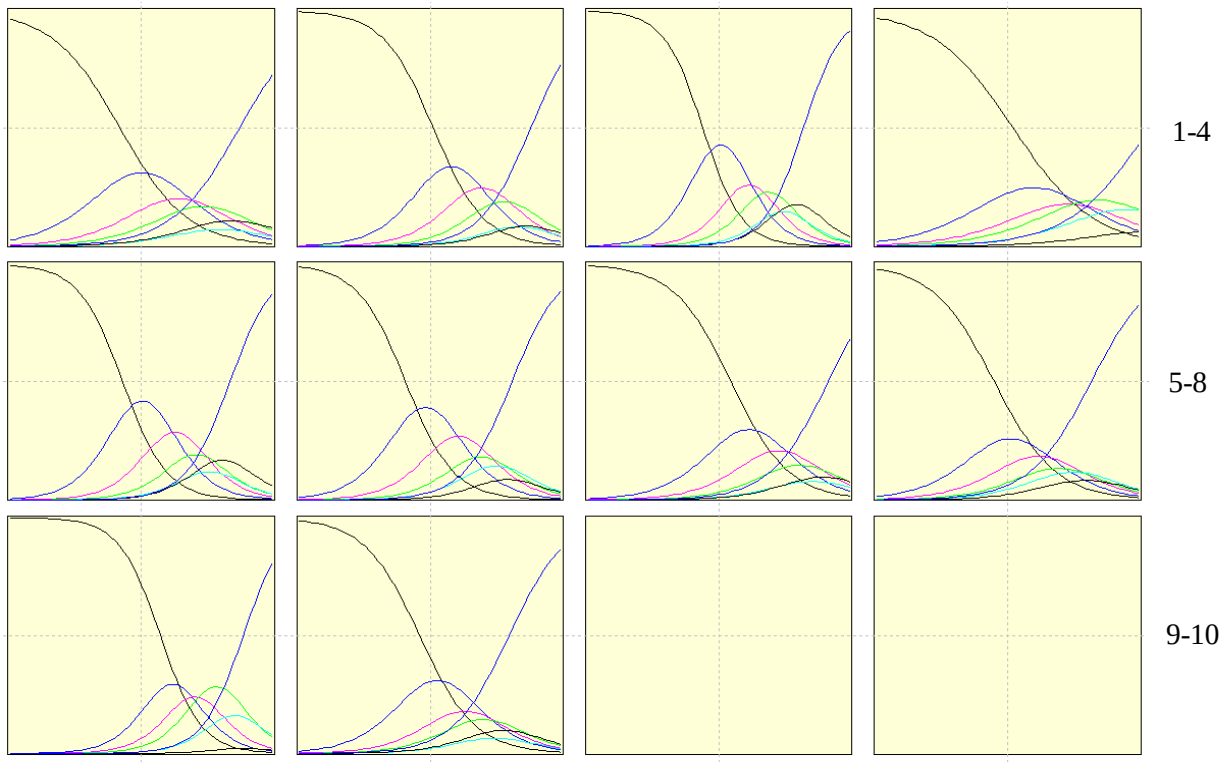
جدول ۵. تحلیل پاسخ‌های سؤال مقیاس قربانی.

سؤال‌ها	تمیز	آستانه گزینه های پاسخ		
	α	β۱	β۲	β۳
۱	۱/۲۹	-۰/۴۹	۰/۵۱	۱/۱۵
۲	۱/۷۴	۰/۰۷	۰/۸۸	۱/۴۶
۳	۲/۲۵	-۰/۳۷	۰/۴۵	۰/۹۲
۴	۱/۱۰	۰/۱۲	۱/۰۵	۱/۷۱
۵	۲/۰۰	-۰/۴۳	۰/۴۷	۱/۰۶
۶	۱/۸۲	-۰/۵۷	۰/۳۴	۰/۹۵
۷	۱/۵۲	۰/۲۸	۱/۰۹	۱/۶۴
۸	۱/۴۲	-۰/۳۱	۰/۴۴	۰/۹۶
۹	۲/۱۵	۰/۴۳	۰/۹۹	۱/۴۵
۱۰	۱/۵۸	-۰/۲۴	۰/۵۷	۱/۰۳

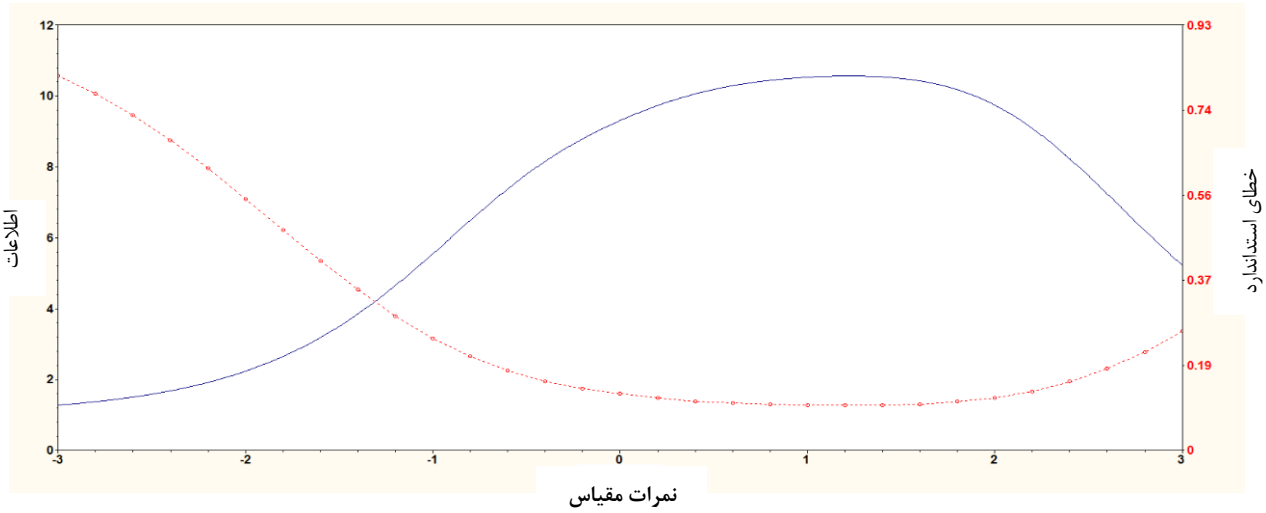
بحث

قربانی شدن، یکی از اساسی‌ترین مشکلات مدارس امروزی محسوب می‌شود. این مفهوم، بسیاری از رفتارهای پرخاشگرانه در مدارس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در ابتدا محققان بر این عقیده بودند که قربانی شدن می‌تواند به دو صورت مستقیم و غیر مستقیم عرضه شود. قربانی مستقیم، اشاره به مورد حملات خصمانه و آشکار قرار گرفتن دارد که خود، به دو نوع قربانی فیزیکی (کتک خوردن، لگد خوردن، هل داده شدن و ...) و قربانی کلامی (دست انداختن، با نام بد صدا زدن، اسم بد گذاشتن و ...) تقسیم می‌شود (۲۸،۲۷). شیوه‌ی دیگر قربانی شدن، به صورت غیر مستقیم توصیف شده که خود نیز به دو نوع حملات مخفیانه فریبکارانه شامل وادارکردن افراد به انجام کاری بر خلاف میلشان و بر هم زدن دوستی‌ها به صورت مخفیانه مثل اینکه به کسی بگوید با یک هم سن و سال خاص قطع رابطه کن (۲۷) تقسیم می‌شود. دوم اینکه حمله به افراد توسط شخص ثالث، به گونه‌ای که قربانی نتواند مهاجم را شناسایی کند (۲۹). بنابرآنچه مطرح شده، هدف از پژوهش

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]



شکل ۲. منحنی پاسخ طبقه مقیاس قربانی.



شکل ۳. تابع آگاهی آزمون برای مقیاس قربانی.

حاضر، بررسی ساختار عاملی مقیاس قربانی در دانش‌آموزان مدارس سمنان بود. یافته‌های تحلیل نشان داد که این ابزار، قربانی شدن را به صورت سازه‌ای تک بعدی اندازه‌گیری می‌کند. این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها مبنی بر تک عاملی بودن مقیاس همسو بوده است (۲۰). علاوه بر تحلیل عاملی اکتشافی برای برازندگی مدل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که این یافته نیز تک عاملی بودن مدل را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید نمود و با نتایج مطالعات قبلی نیز همسو بود (۲۰). علاوه برآن، برای بررسی اعتبار مقیاس قربانی، 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

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]

قربانی شدن در دانش‌آموزان بهره برد. این یافته با پژوهش پیشین همسو بوده است (۲۰). افزون بر آن، برای محاسبه‌ی روایی مقیاس قربانی، از اجرای همزمان آن با مقیاس قلدری ایلی‌نویز، انگیزه‌ی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، غیبت از مدرسه و نمره‌ی انضباط استفاده شد که بر اساس پژوهش‌های انجام شده، این اندازه‌ها با قربانی رابطه‌ی معنی‌داری داشتند (۲۴،۲۳). همچنین یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان داده است که قربانی در مدارس، با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی منفی و معنادار و با غیبت از مدرسه، انضباط و قلدری، رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو بود (۱۶-۱۲، ۲۳). یافته‌ی دیگر این مطالعه در مورد مقیاس پردازی داده‌های مقیاس قربانی در نظریه سؤال- پاسخ بود. منحنی ویژگی سؤال‌ها در مقیاس قربانی از لحاظ ضرایب تمیز و پارامترهای آستانه‌ی سؤال‌ها، منطبق با مدل سامی جیما 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 در پیوستار ویژگی آگاهی مناسبی به دست می‌دهد. در نهایت، 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 مطالعه‌ی حاضر آن است که نمرات حاصل از این ابزار مشخص نیست 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 ضدقربانی، حساسیت لازم را دارند یا نه. محدودیت سوم این ابزار، مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه است. این مطالعه روی دانش‌آموزان شهر سمنان صورت گرفته است و لذا نمی‌توان یافته‌های آن را به سایر شهرهای کشور تعمیم داد و در صورت تعمیم‌دهی باید جوانب احتیاط رعایت شود. براساس 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 به عنوان ابزاری برای تشخیص حساسیت اثر مداخلات درمانی می‌تواند محور دیگری از پژوهش‌های مناسب در مورد این ابزار باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود رابطه‌ی قربانی در مدارس با متغیرهای مختلف سلامت روانی، ارتقای سلامت، احساس تنهایی، افکار خودکشی، هوش هیجانی، اضطراب، افسردگی و ... مورد بررسی 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. همچنین پیشنهاد می‌شود که این سازه در سایر جوامع مانند دانشجویان، محیط کار و حتی در دنیای مجازی اجرا شود، تا شواهدی از بسط روایی سازه این ابزار فراهم گردد.

تشکر و قدردانی

در نهایت ما پژوهشگران بدین وسیله از کلیه مدیران، کارمندان و دانش‌آموزان مدارس به خاطر اعتماد و همکاری، صمیمانه سپاسگزاری می‌کنیم.

REFERENCES

1. Wentzel KR, Asher SR. The academic lives of the neglected, rejected, popular, and controversial children. Child Devel 1995; 66: 754-63.

2. Slee PT. Peer victimization and its relationship to depression among Australia primary school students. Person Individ Differ 1995; 18: 57-62.

3. Smith PK. The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. Psychol 1991; 4: 243-48.

4. Goodyer IM, Croudace T, Dunn V, Herbert J, Jones PB. Cohort profile: risk patterns and processes for psychopathology emerging during adolescence: the roots project. Int J Epidemiol 2010; 39: 361-69.

5. Lambert SF, Copeland-Linder N, Ialongo NS. Longitudinal associations between community violence exposure and sociality. J Adolesc Health 2008; 43: 380-6.

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]

6. Vermeiren R, Ruchkin V, Leckman PE, Deboutte D, Schwab-Stone M. Exposure to violence and suicide risk in adolescents: a community study. J Abnorm Child Psychol 2002; 30: 529-37.

7. Georgiou SN, Stavrinides P. Bullies, victims and bully-victims: Psychological profiles and attribution styles. J School Psychol 2008; 29(5): 574-89.

8. Mrug S, Windle M. Prospective effects of violence exposure across multiple contexts on early adolescents' internalizing and externalizing problems. J Child Psychol Psychiatry 2010; 51: 953-61.

9. Graham S, Juvonen J. Self-blame and peer victimization in middle school: An attribution analysis. Dev Psychol 1998; 34: 587-99.

10. Crick NR, Casas JF, Ku HC. Relational and physical forms of peer victimization in preschool. Dev Psychol 1999; 33: 579-88.

11. Crick NR, Grotpeter JK. Children's treatment by peers: Victims of relational and overt victimization. Dev Psychopathol 1996; 8: 367-80.

12. Nansel TR, Haynie DL, Simons-Morton BG. The association of bullying and victimization with middle school adjustment. J Appl School Psychol 2003; 19: 45-61.

13. Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor S, Yu K, *et al*. Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. J Early Adolesc 2001; 21: 29-49.

14. You S, Furlong MJ, Felix E, Sharkey JD, Tanigawa D, Green JG. Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. Psychol School 2008; 45: 446-60.

15. Juvonen J, Graham S, Schuster M. Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. Pediatrics 2003; 112: 1231-7.

16. Graham S, Bellemore AD, Mize J. Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. J Abnormal Child Psychol 2006; 34: 363-78.

17. Chen WY. Exposure to community violence and adolescents' internalizing behaviors among African American and Asian American adolescents. J Youth Adolesc 2010; 39: 403-13.

18. Ybarra ML. Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. Cyber Psychol Behav 2004; 7(2): 247-57.

19. Crick NR. The role of relational aggression, overt aggression, and prosaically behavior in the prediction of children's future social adjustment. Child Dev 1996; 67: 2317-27.

20. Orpinas P. Skills training and social influences for violence prevention in middle schools: A curriculum evaluation. Doctoral dissertation, University of Texas-Houston, School of Public Health. Dissertation Abstracts Inter 1993; 94: 17-78.

21. Fleming LC, Jakobsen KH. Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. Online J Public Health Inf 2009; 79(3): 123-35.

22. Espelage DL, Holt MK. Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. J Emotion Abuse 2001; 2(2/3): 123-42.

23. Akbari Balootbangan A, Talepasand S. Validation of the Illinois bullying scale in primary school students of Semnan, Iran. J Fundam Mental Health 2015; 17(4): 178-85.

24. Akbari Baloutbangan A, Tlepasand S. Psychometric properties of Harter's bullying scale in primary schools of Semnan. J School Public Health Inst Public Health Res 2015; 12(4): 13-28. (Full Text in Persian)

25. Joreskog KG, Sorbom D. LISREL 8: User's reference guide. Chicago: Scientific Software Inc. 2003.

26. Berkler SJ. Applications of covariance structure modeling in psychology: cause for concern. Psychol Bull 1990; 107: 260-73.

27. Maynard H, Joseph S. Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. Aggresive Behav 2000; 26: 169-78.

28. Hawker DSJ, Boulton MJ. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. J Child Psychol Psychiatry 2000; 41: 441-55.

29. Bjorkqvist KL. Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. Sex Roles 1994; 30: 177-89.

[Downloaded from pajoohande.sbmu.ac.ir on 2026-11-11]