

**مقایسه دانش‌آموزان آزارپذیر، آزارسان و عادی از
لحاظ افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی در
دانش‌آموزان سال اول دبیرستان**

سحر حسامی[✉]، منیجه شهنی ییلاق^{*}، ذکراله مروتی^{***} و سیروس عالی پور بیرگانی^{****}

چکیده

هدف این پژوهش مقایسه دانش‌آموزان آزارپذیر، آزارسان و عادی از لحاظ افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی بود. جامعه پژوهش همه دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان شهر اهواز بود، که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از دو منطقه انتخابی، سه مدرسه انتخاب و از بین دانش‌آموزانی که بالاترین نمرات را در پرسشنامه آزارسانی کسب کردند، نمونه‌ای شامل ۱۳۸ نفر (۳۴ نفر گروه آزارسان، ۳۵ نفر گروه آزارپذیر و ۶۹ نفر به همان تعداد به‌عنوان گروه عادی) هم‌تاسازی و انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه تجدید نظر شده آزارسانی-آزارپذیری الویس، سیاهه افسردگی کودکان (CDI)، مقیاس اضطراب چند بعدی کودکان (MASC)، خرده مقیاس خشم از پرسشنامه پرخاشگری (AGQ) و برای سنجش عملکرد تحصیلی معدل ترم قبل، استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چند راهه (MANOVA) استفاده شد. نتایج نشان داد، بین سه گروه از لحاظ افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. افسردگی در دانش‌آموزان آزارپذیر نسبت به دو گروه دیگر و آزارسان از گروه عادی بالاتر بود. همچنین، بین اضطراب در دو گروه تفاوتی مشاهده نشد، اما اضطراب در هر دو گروه، نسبت به دانش‌آموزان عادی، بیشتر بود. علاوه بر این، خشم در دانش‌آموزان آزارسان و آزارپذیر، نسبت به دو گروه دیگر و گروه عادی بالاتر بود. عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان عادی بالاتر و در گروه آزارسان پایین‌تر بود. با در نظر گرفتن نتایج پژوهش، توجه مضاعف به کاهش رفتار قلدری در دانش‌آموزان پسر پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آزارسانی؛ افسردگی؛ اضطراب؛ خشم؛ عملکرد تحصیلی

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز ✉

Saharhesami84@yahoo.com

** استاد گروه روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

*** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه زنجان

**** استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۹/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۶/۶

DOI: 10.22051/psy.2016.2385

مقدمه

تعارض میان همسالان مسئله‌ای طبیعی است، ناسازگاری و تعارض میان همسالان بخشی از فرایند رشد است که برای کودکان و نوجوانان لازم است مهارت‌های حل این تعارض‌ها را یاد بگیرند (سعیدی، ۱۳۸۹). با وجود این، زورگویی^۱ شکل شدیدی از تعارض میان همسالان است که می‌تواند از لحاظ فیزیکی و روانی آسیب‌زا باشد (راتل، شریکلف، سرین، فیشر و همکاران^۲، ۲۰۱۱). امروزه مدارس با نگرانی‌های فزاینده‌ای درباره بروز اختلال‌های رفتاری از نوع خشونت، مسائل انضباطی، زورگویی و رفتارهای تخریب‌گرانه و بی‌ادبانه از سوی دانش‌آموزان مواجه هستند (اسکات، نلسون و لیاپسن^۳، ۲۰۰۱). اختلال‌های رفتاری معمولاً نخستین بار در سال‌های آغازین دوره ابتدایی مشاهده می‌شود و بین سنین ۸-۱۵ سالگی به اوج خود می‌رسند (پاندینا، بلدر، هاروی، کیف^۴ و همکاران، ۲۰۰۷). اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و متوسطه شامل بیش‌فعالی، پرخاشگری، اضطراب، افسردگی، ناسازگاری اجتماعی و رفتارهای ضداجتماعی است (کسلر، برگلاند، دملر، جین^۵ و همکاران، ۲۰۰۵).

بر اساس راهنمای آماری تشخیص اختلالات روانی^۶ DSM-5 نشانه اصلی اختلال سلوک^۷ الگوی تکراری و مستمر رفتاری است که در آن حقوق دیگران، هنجارها و موازین اجتماعی متناسب با سن فرد مورد تعارض قرار می‌گیرد. اختلال سلوک برای توصیف کودکان و نوجوانانی به کار می‌رود که مشکلات رفتاری آن‌ها بسیار جدی‌تر از شیطنت‌ها و شوخی‌های عادی است (ساراسون^۸ و ساراسون، ۱۹۸۷، ترجمه نجاریان، دهقانی، عرب و داوودی، ۱۳۹۰). بر اساس راهنمای آماری تشخیص اختلالات روانی (DSM-5) پدیده آزارسانی می‌تواند جزئی

-
1. bullying
 2. Ruttell , Shirlcliff, Serbin & Fisher
 3. Scott, Nelson, & Liaupsin
 4. Pandina, Bilder, Harvey & Keefe
 5. Kessler, Berglund, Demler & Jin
 6. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
 7. conduct disorder
 8. Sarason

از الگوهای رفتارهای ضد اجتماعی و نقض‌کننده قوانین (اختلال سلوک) باشد. الویس^۱ (۱۹۹۳) آزارپذیری را این‌گونه تعریف می‌کند: یک دانش‌آموز زمانی آزارپذیر^۲ یا قربانی است که به‌طور مکرر و برای مدت طولانی از طریق یک یا چند دانش‌آموز با اعمال منفی آن‌ها مورد تعرض واقع شود. عمل منفی آزاررسانی قلمداد می‌شود و فرد آزاررسان به‌طور عمدی دیگران را می‌زند یا تلاش می‌کند آن‌ها را اذیت کند، یا به افراد قربانی صدمه و آسیب می‌رساند. همچنین، الویس (۱۹۹۳) بیان داشت آزارپذیرها نسبت به دانش‌آموزان دیگر، به‌طور کلی، نگران‌تر و ناامن‌تر هستند. علاوه بر این آن‌ها اغلب محتاط، حساس، ساکت و آرام هستند. هنگامی که این قربانی‌ها از سوی دانش‌آموزان دیگر مورد حمله قرار می‌گیرند واکنش مشترک همه آن‌ها در برابر حملات دانش‌آموزان آزاررسان گریه‌کردن (به‌ویژه دانش‌آموزانی که در کلاس‌های پایین‌تری قرار دارند) و کناره‌گیری است الویس (۱۹۷۸)، به نقل از ساندرز و فی^۳، (۲۰۰۴).

آزاررسانی می‌تواند استفاده‌کردن از اختیارات، مقام یا تنومند بودن، در جهت خرابکاری، به وحشت انداختن یا تهدید کردن شخص دیگری باشد. این عمل در قربانی احساسی از ترس، ضعف، بی‌کفایتی و خجالت باقی می‌گذارد (فاترمن^۴، ۲۰۰۴). تحقیقات پیرامون مسائل مرتبط با زورگویی، نشان داده است که پیامدهای درازمدت شدیدی هم برای قربانیان و هم برای آزاررسانان وجود دارد (مسی^۵، ۲۰۰۳). آزاررسانی می‌تواند نتایج منفی اجتماعی، عاطفی و فیزیکی برای قربانیان قلدری و کسانی که مرتکب قلدری می‌شوند، به همراه داشته باشد (دوکز، استین و زان^۶، ۲۰۰۹). قربانیان قلدری علائم جسمانی نظیر، اختلالات خواب، شب‌ادراری، خستگی و... نشان می‌دهند (ویلیامز، چمبرز، لوگان و رایبسون^۷، ۲۰۰۴؛ ریگی^۸، ۲۰۰۱). اگر قربانی قلدری شدن در دانش‌آموزان بدون درمان باقی بماند، می‌تواند به

-
1. Olweus
 2. victimization
 3. Sanders & Phye
 4. Futterman
 5. -Macy
 6. Dukes, Stein, & Zane
 7. Williams, Chambers, Logan & Robinson
 8. Rigby

افسردگی^۱، اختلال پس از ضربه، ترک تحصیل از مدرسه و حتی خودکشی منجر شود (ینگ، کیم، کیم، شین، یوون^۲؛ ۲۰۰۶؛ توترا، گرین، کارور و گستن^۳، ۲۰۰۸). با توجه به نتایج تحقیقات، دانش‌آموزان آزارپذیر و آزارسان نسبت به دانش‌آموزان عادی افسردگی بیشتری را تجربه می‌کنند و بیشتر در معرض خودکشی و گوشه‌گیری هستند (کلومک، سوراندر، کامپلاینن، پیها^۴ و همکاران، ۲۰۰۸؛ وانگ، نانسل و آینوتی^۵، ۲۰۱۰؛ اوکی و اصلان^۶، ۲۰۱۰). افسردگی اختلالی است که با کاهش انرژی و علاقه، احساس گناه، اشکال در تمرکز، بی‌اشتهایی، افکار مرگ و خودکشی مشخص می‌شود یا با تغییر در سطح فعالیت، توانایی‌های شناختی، تکلم، وضعیت خواب، اشتها و سایر ریتم‌های بیولوژیک همراه است. افسردگی به اختلال در عملکرد، روابط اجتماعی و بین فردی منجر می‌شود (مظلومی، میرزایی و محمدی، ۲۰۰۹). دانش‌آموزانی که مورد آزارسانی قرار می‌گیرند، انرژی خود را در مدرسه صرف این ترس و نگرانی می‌کنند که کی و چگونه آن‌ها دوباره مورد آزار قرار خواهند گرفت. آن‌ها ممکن است از رفتن به مدرسه اجتناب کنند (سعیدی، ۱۳۸۹؛ دسپوزیتو^۷، ۲۰۰۶). آزار هیجانی، باعث تغییر در سیستم‌های پاسخ‌دهی عصب روان‌شناختی به فشار روانی می‌شود که با افزایش آسیب‌پذیری در برابر فشار روانی به اضطراب^۸ و دیگر مشکلات انطباقی منجر می‌شود (یتز^۹، ۲۰۰۷). براساس پژوهش‌های انجام شده، میزان اضطراب در دانش‌آموزان آزارپذیر و آزارسان، در مقایسه با دانش‌آموزان عادی متفاوت است (ینگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ روتون، هید، کلینگ برگ و استنسفلد^{۱۰}، ۲۰۱۱). اضطراب یک احساس و هیجان ناخوشایند است که به واسطه ادراک فرد از تنیدگی و تغییرات جسمانی بدن به وجود می‌آید (موسوی، گودرزی، حیدری، چالمه و همکاران، ۱۳۹۳). اختلال‌های اضطرابی از متداول‌ترین شکل‌های

-
1. depression
 2. Yang, Kim, Kim, Shin & Yoon
 3. Totura, Green, Karver & Gesten
 4. Klomek, Sourander, Kumpulainen & Piha
 5. Wang, Nansel & Iannotti
 6. Ok & Aslan
 7. Desposito
 8. anxiety
 9. Yates
 10. Rethon, Head, Klingeberg & Stansfeld

آسیب‌شناسی کودکان و نوجوانان به شمار می‌آید (پاین، هلفین استین، بار-هیم، نلسون و فاکس^۱، ۲۰۰۹).

خشونت رایج در مدارس خطرناک بوده و به‌طور گسترده بر زندگی تعدادی از کودکان، به عنوان عاملان و قربانیان، تأثیرگذار است (گمپل و سادرلند^۲، ۲۰۱۰). خشم^۳ یک پاسخ هیجانی شدید به محرومیت و تحریک است که با افزایش برانگیختگی خودکار و تغییر فعالیت سیستم عصبی مرکزی مشخص می‌شود (کندال^۴، ۲۰۰۰). خطر قرار گرفتن در معرض خشونت و قربانی رفتارهای خشونت بار شدن، به ویژه در میان کودکان مقطع دبستان و راهنمایی زیاد است (منصوری، ۱۳۷۹). این پدیده بسیار شایع نوعی سوءاستفاده از قدرت است که در آن غلبه فرد قوی بر فرد ضعیف‌تر مکرراً رخ می‌دهد. در پژوهشی که انجمن سلامت و خدمات رفاهی امریکا^۵ انجام داد، مشخص شد که این مشکل در اوایل نوجوانی (۱۴-۱۱ سالگی) شدت بیشتری پیدا می‌کند (هدایتی، ۱۳۹۰). آزاررسانی نه تنها به قربانیان آسیب وارد می‌کند، بلکه رشد خود نوجوانان آزاررسان را نیز در معرض خطر قرار می‌دهد. دانش‌آموزان آزاررسان، نسبت به دانش‌آموزان آزارپذیر به احتمال بیش‌تری از سوی همسالان خود طرد می‌شوند (پدرسون، ویتارو، بارکر و بورج^۶، ۲۰۰۷)، مرتکب جرم شده و ویژگی‌های رفتار ضداجتماعی از خود نشان می‌دهند (لیانگ، فلیشر و لامبارد^۷، ۲۰۰۶؛ راضی مرادی، اعتمادی و نعیم آبادی، ۱۳۸۹).

یکی از مسائل مهم در آموزش و پرورش هر کشوری، توجه به دلایل افت تحصیلی است. سالانه تعداد زیادی از دانش‌آموزان به علت‌های گوناگون دچار شکست تحصیلی می‌شوند، یکی از علت‌های افت تحصیلی می‌تواند آزاررسانی باشد. جو ناایمن در مدارس و تنش‌هایی حاصل می‌تواند بر دانش‌آموزان درگیر تأثیرگذار باشد. فراوانی اشتباهات در افرادی که سطوح بالاتر غفلت جسمانی و آزار هیجانی را تجربه کرده‌اند، نقص حافظه را نشان می‌دهد

-
1. Pine, Helfinstein, Bar-Haim & Fox
 2. Gumpel, & Sutherland
 3. anger
 4. Kendall
 5. US Department of Health and Human Services
 6. Pederson, Vitaro, Barker & Boorge
 7. Liang, Flisher, & Lamberd

که با تغییر ساختار و عملکرد مناطق مغزی مرتبط است (میجر، متیاس، ناتر؛ جینمن^۱ و همکاران، ۲۰۱۰، به نقل از نوروزی چهارقلعه، هاشمی‌آذر و صرامی فروشانی، ۱۳۹۴). با توجه به توضیحات فوق، آزار بر عملکرد سیستم مغزی و روانی فرد تأثیرگذار بوده و موجب افت تحصیلی و انواعی از اختلالات، مشکلات در فرد و تعاملات بین‌فردی او می‌شود (محامد، ۱۳۷۷). در این خصوص می‌توان به نتایج پژوهش (آنسری و لوتر^۲، ۲۰۰۹) اشاره کرد که نشان دادند عملکرد تحصیلی^۳ در دو گروه دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر نسبت به دانش‌آموزان عادی پایین‌تر است. آزاررسانی از مهم‌ترین اختلالات رفتاری است که بین دانش‌آموزان گسترش یافته است، از آنجایی که این مسئله خود می‌تواند باعث مشکلات دیگری مثل ترک تحصیل، عدم علاقه به درس و مدرسه، اختلالات روانی و حتی خودکشی در میان دانش‌آموزان آزارپذیر شود، ضروری است که این قبیل دانش‌آموزان مورد شناسایی قرار گرفته و قبل از اینکه دچار مشکلات رفتاری پیچیده‌تر شوند و درمان آن مشکل‌تر شود به کمک و یاری آن‌ها شتافت. با توجه به در حال افزایش بودن شدت و میزان آزاررسانی، لازم است مدیران و مربیان از این مشکل و علل به‌وجود آورنده آن و نحوه پیشگیری و درمان آن اطلاعات لازم را به دست آورند که تمامی این اعمال به پژوهش‌های گسترده در این زمینه نیاز دارد. پژوهش‌های انجام شده در این زمینه معمولاً در گروه آزاررسان و آزارپذیر به مقایسه بعضی از متغیرها مانند ابراز وجود، پرخاشگری پدران، عوامل شخصیتی و... پرداخته‌اند یا به‌صورت ضمنی به متغیرهایی اشاره کرده‌اند که ارتباط نزدیکی با عملکرد تحصیلی داشته است. بررسی آن‌ها در قالب یک مقایسه سه گروهی، فهم عمیق‌تری از ارتباط همه این متغیرها فراهم می‌کند که می‌تواند در شناخت چگونگی بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. در راستای آنچه گفته شد، پژوهش حاضر درصدد است تا افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی مقایسه کند.

-
1. Majer, Matthias, Nater, & Jin-Mann
 2. Ansary & Luther
 3. academic performance

فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

- ۱- بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۱-۱- بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ افسردگی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۱-۲- بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ اضطراب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۱-۳- بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ خشم تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۱-۴- بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش

جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان‌های دولتی شهر اهواز است که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، دو نوع نمونه‌گیری انجام شد، برای بررسی روایی و پایایی پرسشنامه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد، بدین صورت که از بین چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز، ۲ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و از هر ناحیه ۳ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس و از هر کلاس ۱۰ نفر، در مجموع ۱۲۰ نفر، به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در مرحله بعد، برای تشخیص دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد، از چهار ناحیه شهر اهواز ۲ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و برای تشخیص دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر، از هر ناحیه ۳ مدرسه پسرانه و از هر مدرسه تمامی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان به‌عنوان نمونه انتخاب و پرسشنامه تجدیدنظر شده الویس برای تشخیص در اختیار تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های مدارس انتخاب شده قرار داده شد. پس از اجرا، ۵۶۰ پرسشنامه جمع‌آوری شد و ۳۵ پرسشنامه ناقص بود؛ از میان ۵۲۵ دانش‌آموز باقیمانده، ۳۴ نفر آزاررسان و ۳۵ نفر آزارپذیر مشخص شد، افرادی که بالاترین نمرات را در

خرده مقیاس‌های آزاررسانی و آزارپذیری کسب کرده بودند. همچنین، دانش‌آموزان عادی از همان کلاس‌های نمونه آزاررسان و آزارپذیر انتخاب شده بود، به تعداد آن‌ها از بین دانش‌آموزانی که اسم آن‌ها در فهرست آزاررسان یا آزارپذیر نبودند، به صورت تصادفی ساده ۶۹ نفر از لحاظ تعداد هم‌تاسازی شدند.

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه تجدید نظر شده آزاررسانی-آزارپذیری: ساخته الویس^۱ (۱۹۸۹) ابزار خود گزارشی ۳۹ سؤالی که هر ماده شامل (پاسخ ۲ گزینه‌ای، ۳ گزینه‌ای، ۴ گزینه‌ای، ۵ گزینه‌ای و ۶ گزینه‌ای) است. این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس با طیف لیکرت (۲ درجه‌ای، ۳ درجه‌ای، ۴ درجه‌ای، ۵ درجه‌ای و ۶ درجه‌ای) است، ماده‌های ۱ تا ۲۱ مربوط به آزارپذیری و ماده‌های ۲۲ تا ۳۹ مربوط به آزاررسانی است. الویس، لیمبر، فلرکس، مولین^۲ و همکاران (۲۰۰۵)، به نقل از ریموند^۳ (۲۰۰۹) همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آوردند. همچنین، تا جایی که محقق بررسی کرده، این پژوهش نخستین مطالعه‌ای است که از این ابزار در ایران استفاده کرده است. پس از ترجمه و بررسی‌های اولیه روی آن، روایی و پایایی آن مطالعه شد. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی پرسشنامه، به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه شد و در تعیین روایی آن از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که در خرده مقیاس آزارپذیری ماده‌های ۱۶، ۱۷ و ۱۹ و در خرده مقیاس آزاررسانی ماده‌های ۳۲، ۳۳ و ۳۴ دارای بار عاملی کم‌تر از ۰/۳ بودند، در تحلیل نهایی برای آزمون فرضیه حذف شد، واریانس مشترک بین دو خرده مقیاس ۰/۵۶ به دست آمد و دامنه بارهای عاملی برای دو خرده مقیاس بین ۰/۳۲ تا ۰/۹۳ قرار دارد.

سیاهه افسردگی کودکان: مقیاس خودسنجی است که کوکس^۴ (۱۹۹۲) برای سنجش

علائم افسردگی در کودکان و نوجوانان ۷-۱۷ سال طراحی کرده است و ۲۷ سؤال دارد و هر

-
1. Revized Olweus Bully/Victim Questionnaire
 2. Olweus, Limber, Flrx,& Mullin
 3. Reymond
 4. Children Depression Inventory
 5. Kovacs

ماده شامل سه عبارت است، سؤال‌ها از (۰) تا (۲) نمره‌گذاری می‌شوند. ایوارسون^۱ (۲۰۰۶) همسانی درونی این مقیاس را در کودکان سوئدی ۰/۸۶ گزارش کرد. قریب و بشای (۱۹۸۹)، به نقل از دهشیری و همکاران، (۱۳۸۸) سیاهه افسردگی کودکان را با نسخه عربی آن همبسته کرده‌اند و به ترتیب، ضرایب ۰/۸۷ و ۰/۷۱ گزارش شده است. در پژوهش دهشیری، نجفی، شیخی و حبیبی عسگرآباد (۱۳۸۸) ضرایب پایایی به روش‌های بازآزمایی و همسانی درونی به ترتیب برابر با ۰/۸۲ و ۰/۸۳ بوده است. همچنین، به منظور بررسی روایی همگرایی این سیاهه، آن را به همراه فرم کوتاه سیاهه افسردگی بک^۲ روی ۴۲ آزمودنی اجرا کردند و ضرایب همبستگی آن به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۷ گزارش شده است، که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار هستند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی سیاهه، به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد و روایی آن، با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی در حد مطلوب به دست آمده است. بارهای عاملی برای خرده‌مقیاس‌های مختلف در دامنه بین ۰/۳۲ تا ۰/۶۵ قرار دارد.

مقیاس چند بعدی اضطراب کودکان^۳: یک ابزار خود گزارشی است که مارچ، پارکر، سالیوان، استالینگ و کانرز^۴ در سال (۱۹۹۷) برای ارزیابی نشانه‌های اضطراب در گروه سنی ۸ تا ۱۹ سال ساخته‌اند. این مقیاس ۳۹ ماده دارد و هر ماده بر مبنای یک مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت از صفر تا سه نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس چهار بُعد را اندازه‌گیری می‌کند که شامل اضطراب اجتماعی (شامل ۹ ماده) اضطراب جدایی (شامل ۹ ماده) اجتناب از آسیب (شامل ۹ ماده) و نشانه‌های جسمانی (۱۲ ماده) است. در مطالعه ایوارسون (۲۰۰۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد. دیرکر، آلبانو، کلارک، هایمبرگ^۵ و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهش خود روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی مطلوب گزارش کرده‌اند. مشهدی، سلطانی شال، میردورقی و بهرامی (۱۳۹۱) ضرایب پایایی این مقیاس را به روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی، به ترتیب، ۰/۷۹ و ۰/۴۸ گزارش کرده‌اند، همچنین در پژوهش خود روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی به دست آوردند و

-
1. Ivarsson
 2. Beck Depression Inventory -Short Form
 3. Multidimensional Anxiety Scale for Children
 4. March, Parker, Sullivan, Stallings & Conners
 5. Dierker, Albano, Clarke & Heimberg

نتایج نشان داد که ۳۹ ماده مقیاس، دارای بار عاملی بالا هستند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ محاسبه شد و روایی آن با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی در حد مطلوب به دست آمده است. بارهای عاملی برای خرده مقیاس‌های مختلف در دامنه بین ۰/۳۰ تا ۰/۶۵ قرار دارد.

خرده مقیاس خشم (پرسشنامه باس و پری^۱): این خرده مقیاس در سال ۱۹۹۲، بازننگری شد، این پرسشنامه ۲۹ ماده دارد و چهار بُعد پرخاشگری فیزیکی (۹ ماده)، پرخاشگری کلامی (۵ ماده)، خشم (۷ ماده) و خصومت (۸ ماده) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت، از یک (کاملاً متفاوت از من) تا پنج (کاملاً شبیه من) است. شایان ذکر است، در پژوهش حاضر از خرده مقیاس خشم استفاده شد. ناکانو^۲ (۲۰۰۱) ضریب روایی این پرسشنامه را، از طریق روایی سازه‌ای، ۰/۵۴ ($p < ۰/۰۰۱$) ذکر کرده است. در پژوهش عطایی مغانلو (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۸۳ و ۰/۷۷ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ گزارش شده است. نتایج اجرای مقدماتی آن در دانش‌آموزان سال اول متوسطه در شهر بجنورد توسط لنگری (۱۳۷۸)، به نقل از عطایی مغانلو، (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۰ است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۷ محاسبه شد و روایی آن با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی در حد مطلوب به دست آمده است. بارهای عاملی برای خرده مقیاس‌های مختلف در دامنه بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۰ قرار دارد.

یافته‌ها

در این قسمت آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. جدول ۱ شاخص‌های آماری، مانند میانگین، انحراف معیار آزمودنی‌ها در متغیرهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار نمره‌های متغیر افسردگی در آزاررسان، به ترتیب، ۱۳/۵۹ و ۳/۹۴، آزارپذیر ۱۶/۶۰ و ۳/۰۸، عادی ۹/۰۲ و ۳/۵۹ در متغیر اضطراب آزاررسان، ۳۲/۹۴ و

-
1. Buss, & Perry
 2. Nakano

۹/۵۰، آزارپذیر ۳۸/۴۵ و ۱۱/۱۸، عادی ۲۵/۵۹ و ۱۰/۲۸ در متغیر خشم، آزاررسان، ۱۹/۰۸ و ۳/۳۱، آزارپذیر ۱۴/۲۸ و ۴/۷۱، عادی ۹/۹۷ و ۴/۶۹ و در متغیر عملکرد تحصیلی آزاررسان، به ترتیب، ۱۴/۳۸ و ۲/۰۴، آزارپذیر ۱۵/۴۹ و ۲/۰۷ و عادی ۱۷/۲۵ و ۱/۵۶ است.

جدول ۱: شاخص‌های آماری افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی

متغیرها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
افسردگی	عادی	۹/۰۲	۳/۵۹
	آزاررسان	۱۳/۵۹	۳/۹۵
	آزارپذیر	۱۶/۶۰	۳/۰۸
اضطراب	عادی	۲۵/۵۹	۱۰/۲۸
	آزاررسان	۳۲/۹۴	۹/۵۰
	آزارپذیر	۳۸/۴۵	۱۱/۱۸
خشم	عادی	۹/۹۷	۴/۶۹
	آزاررسان	۱۹/۰۸	۳/۳۱
	آزارپذیر	۱۴/۲۸	۴/۷۱
عملکرد تحصیلی	عادی	۱۷/۲۵	۱/۵۶
	آزاررسان	۱۴/۳۸	۲/۰۴
	آزارپذیر	۱۵/۴۹	۲/۰۷

همچنین، برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها از روش تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شده است. با توجه به نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری جدول ۲ می‌توان استنباط کرد که بین سه گروه دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ حداقل یکی از سه متغیر افسردگی، اضطراب و خشم با توجه به نتایج لامبدای ویلکز ($p < 0.001$)، $Wilks' \Lambda = 0.289F(8, 266) = 25.63$ ، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۲: خلاصه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین‌های دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی در متغیرهای افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی

شاخص آماری	مقدار	نسبت (F)	درجه آزادی فرضیه (df)	خطا (df)	سطح معنی‌داری (p)	نام‌آزمون
اثر پیلایی ^۱	۰/۸۷۱	۲۵/۶۳	۸	۲۶۶	۰/۰۰۱	
لامبدای ویلکز ^۲	۰/۲۸۹	۲۸/۴۲	۸	۲۶۴	۰/۰۰۱	
تی هتلینگ ^۳	۱/۹۱۳	۳۱/۳۲	۸	۲۶۲	۰/۰۰۱	
بزرگترین ریشه روی ^۴	۱/۵۵۹	۵۱/۴۸	۴	۱۳۳	۰/۰۰۱	

برای بررسی دقیق‌تر این تفاوت، تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا انجام شده است. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده خواهد شد، بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ هریک از متغیرهای افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی به ترتیب با درجه آزادی (۲ و ۸) و نسبت‌های F برابر ۵۶/۴۱، ۱۹/۰۶، ۴۹/۹۷ و ۳۰/۵۶، تفاوت معناداری وجود دارد. فرضیه ۱-۱ تا ۴-۱ پژوهش در سطح $p < 0/001$ معنادار است و تأیید می‌شود.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانوا برای مقایسه میانگین‌های دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی در متغیرهای افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی‌داری (p)
افسردگی	۱۴۳۴/۶۹۸	۲	۷۱۷/۳۴۹	۵۶/۴۱	۰/۰۰۱
اضطراب	۴۰۷۵/۴۶۱	۲	۲۰۳۷/۷۳۰	۱۹/۰۶	۰/۰۰۱
خشم	۱۹۳۷/۷۸۱	۲	۹۶۸/۸۹۱	۴۹/۹۷	۰/۰۰۱
عملکرد تحصیلی	۲۰۴/۲۰۰	۲	۱۰۲/۱۰۰	۳۰/۵۶	۰/۰۰۱

در ادامه به منظور تعیین اینکه بین کدام یک از جفت گروه‌ها از لحاظ آماری تفاوت معنی‌دار وجود دارد، از آزمون تعقیبی شفه استفاده به عمل آمده است. همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

می‌شود، بر اساس نتایج آزمون شفه بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ افسردگی تفاوت معنی‌داری (در سطح $p < 0/05$) وجود دارد. به عبارت دیگر، افسردگی در دانش‌آموزان آزارپذیر نسبت به دو گروه دیگر بیشتر است و همچنین آزاررسان‌ها افسردگی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی تجربه می‌کنند.

به علاوه، بر اساس نتایج آزمون شفه بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ اضطراب تفاوت معناداری (در سطح $p < 0/05$) وجود دارد. دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر نسبت به دانش‌آموزان عادی بیشتر مضطرب هستند، اما تفاوتی بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان آزارپذیر و آزاررسان از لحاظ اضطراب مشاهده نشد. بر اساس نتایج آزمون شفه بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ خشم (در سطح $p < 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، خشم در دانش‌آموزان آزاررسان نسبت به دو گروه دیگر بیشتر است و هم دانش‌آموزان آزارپذیر نسبت به دانش‌آموزان عادی خشم بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین، بر اساس نتایج آزمون شفه بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ عملکرد تحصیلی در (سطح $p < 0/05$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون پیگیری شفه برای مقایسه میانگین‌های دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی در متغیرهای افسردگی، اضطراب، خشم و عملکرد تحصیلی

متغیر وابسته	گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری (p)
افسردگی	آزارپذیر و آزاررسان	۳/۰۲	۰/۰۵
	آزارپذیر و عادی	۷/۵۷	۰/۰۵
	آزاررسان و عادی	۴/۵۶	۰/۰۵
اضطراب	آزارپذیر و آزاررسان	۵/۵۱	۰/۰۹
	آزارپذیر و عادی	۱۲/۸۶	۰/۰۵
	آزاررسان و عادی	۷/۳۵	۰/۰۵
خشم	آزارپذیر و آزاررسان	-۴/۰۸	۰/۰۵
	آزارپذیر و عادی	۴/۳۱	۰/۰۵
	آزاررسان و عادی	۹/۱۱	۰/۰۵
عملکرد تحصیلی	آزارپذیر و آزاررسان	۱/۱۱	۰/۰۵
	آزارپذیر و عادی	-۱/۷۶	۰/۰۵
	آزاررسان و عادی	-۲/۸۷	۰/۰۵

به عبارت دیگر، عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان آزاررسان نسبت به دو گروه دیگر کمتر است و هم دانش‌آموزان آزارپذیر نسبت به دانش‌آموزان عادی از لحاظ عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل‌های واریانس چند متغیری و یک‌راهه نشان می‌دهند که بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ افسردگی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، این فرضیه در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود، نتایج به دست آمده از این پژوهش با یافته‌های وانگ و همکاران (۲۰۱۰) و دوکز و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت بین آزاررسانی، آزارپذیری با فقدان سلامت روانی رابطه وجود دارد، آزارپذیرها و آزاررسان‌ها در بین همکلاسان خود جایگاه مناسبی ندارند و نیاز به تأیید اجتماعی را بیشتر حس می‌کنند که باعث می‌شود، اعتماد به نفس پایین‌تر، خودپنداره آسیب دیده و نسبت به خود حس خوبی نداشته باشند، به این دلیل افسردگی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان عادی تجربه می‌کنند (الویس، ۱۹۹۸؛ به نقل از گمپل و سادرلند، ۲۰۱۰). همچنین، آزارپذیرها چون به طور مکرر مورد آزار قرار می‌گیرند، خودپنداره آن‌ها بیشتر آسیب می‌بیند و چون احساس می‌کنند بر فشار وارد شده به آن‌ها کنترلی ندارند، احساس ناکامی بیشتری را تجربه می‌کنند که به افسردگی بیشتر در آن‌ها نسبت به آزاررسان‌ها منجر می‌شود (اوکی و اصلان، ۲۰۱۰).

نتایج تحلیل‌های واریانس چند متغیری و یک‌راهه نشان می‌دهند که بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ اضطراب تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با یافته‌های روتون و همکاران (۲۰۱۱) و ینگ و همکاران (۲۰۰۶) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، نوجوانانی که اعتماد به نفس پایین و منبع کنترل بیرونی دارند، سطوح بالاتری از اضطراب را تجربه می‌کنند، دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر به دلیل قرار گرفتن در چرخه نامطلوب تعامل‌های اجتماعی دارای اعتماد به نفس پایین و به دلیل داشتن احساس حقارت و بی‌کفایتی نسبت به خود الگوهای اضطرابی بیشتری را نشان می‌دهند (الویس، ۱۹۷۸؛ به نقل از ساندرز و فی، ۲۰۰۴). همچنین، دانش‌آموزان آزارپذیر به دلیل اعتماد به نفس پایین و داشتن

روابط ضعیف با همسالان خود از لحاظ اجتماعی کم‌تر حمایت می‌شوند، بیشتر اوقات نگران و مضطرب هستند و محیط مدرسه برای آن‌ها ترس‌آور است و سطوح بالاتری از اضطراب را تجربه می‌کنند (دسپوزیتو، ۲۰۰۶). همچنین، نتایج تحلیل‌های واریانس چند متغیری و یک‌راهه نشان می‌دهند که بین دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ خشم تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش با یافته‌های گمپل و سادرلند (۲۰۱۰) و هدایتی (۱۳۹۰) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها چنین استنباط می‌شود که آزاررسان‌ها به‌عنوان افرادی که خشن هستند، بدون فکر و از روی انگیزه‌آنی عمل می‌کنند و فاقد توانایی همدلی هستند و هم حس کم‌تری نسبت به همسالان خود دارند، به‌علاوه آن‌ها برای نشان دادن قدرت خود به دیگران و ابراز وجود کردن رفتارهای تکانشی بیشتری نشان می‌دهند (دسپوزیتو، ۲۰۰۶) و روی هم رفته پسران آزاررسان نسبت به همسالان خود به‌ویژه قربانیان از لحاظ بدنی قویتر هستند؛ و آزارپذیرها به دلیل ضعف جسمانی بیشتر مورد آزار قرار می‌گیرند و به دلیل احساس نیاز به دفاع از خود، خشم بیشتری را تجربه می‌کنند (منصوری، ۱۳۷۹). نتایج تحلیل‌های واریانس چند متغیری و یک‌راهه نیز نشان داد که میان دانش‌آموزان آزاررسان، آزارپذیر و عادی از لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش با یافته‌های آنسری و لاتر (۲۰۰۹) و همچنین با پژوهش محامد (۱۳۷۷) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها، عملکرد تحصیلی ضعیف با بسیاری از اختلالات شخصیتی موجود در دانش‌آموزان رابطه دارد، تمایل به آزاررسانی با نارضایتی و نفرت از مدرسه ارتباط دارد، دانش‌آموزانی که به آزاررسانی می‌پردازند کم‌تر توسط دیگران مورد احترام قرار می‌گیرند و برخی از اعمال آن‌ها به تعلیق یا اخراج از مدرسه منجر می‌شود که به دنبال آن فرصت‌های یادگیری موجود را از دست می‌دهند و به این دلیل عملکرد آن‌ها نسبت به دو گروه دیگر پایین‌تر است (منصوری، ۱۳۷۹) همچنین، ترس و نگرانی‌های آزارپذیرها تمرکز و یادگیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مدرسه را مکانی ناامن و ناخوشایند در نظر می‌گیرند که باعث می‌شود عملکرد آن‌ها نسبت به افراد عادی ضعیف‌تر شود (توترا و همکاران، ۲۰۰۸).

از آن‌جا که گروه نمونه در پژوهش حاضر فقط به دانش‌آموزان پسر محدود بوده است، لذا

تعمیم نتایج آن به سطوح سنی، تحصیلی و قومی دیگر باید با احتیاط انجام شود. با توجه به اینکه در پژوهش تنها دانش‌آموزان پسر شرکت داشته‌اند، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی از دانش‌آموزان دختر هم استفاده شود تا امکان مقایسه و بررسی تفاوت‌ها و تعمیم هر چه بهتر نتایج فراهم شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، این پژوهش را در مناطق دیگر با فرهنگ‌های گوناگون تکرار کنند، زیرا، این امر علاوه بر اینکه قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد، می‌توان یافته‌ها را با هم مقایسه کرد، تقدیر و سپاس شایسته از اساتید فرزانه دکتر شهنی بیلاق، دکتر مروتی و دکتر عالیپور بیرگانی که در انجام این پژوهش به این بنده حقیر یاری رساندند.

منابع

انجمن روان شناسی امریکا (۱۳۸۸). متن تجدید نظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه‌های آوادیس یانس و محمدرضا نیکخو. چاپ اول، تهران: سخن.

دهشیری، غلام‌رضا، نجفی، محمود، شیخی، منصوره و حبیبی عسگرآباد، مجتبی (۱۳۸۸). بررسی مقدماتی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه افسردگی کودکان. فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۵(۱۸): ۱۷۷-۱۵۹.

راضی مرادی، محمد، اعتمادی، احمد و نعیم آبادی، الهام (۱۳۸۹) اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. مجله مطالعات روان شناختی الزهراء (س)، ۴(۶): ۳۶-۱۱.

ساراسون، اروین جی. و ساراسون، باربارا (۱۳۹۰) روان شناسی مرضی (مشکلات رفتار غیر انطباقی). ترجمه‌ی بهمن نجاریان، محسن دهقانی، داوود عرب و ایران داودی، تهران: رشد.

سعیدی، علی (۱۳۸۹). زورگویی در مدارس. ماهنامه پیوند، ۳۶۹(۲۹): ۶۵-۶۰.

عطایی مغانلو، وحید (۱۳۹۱). تأثیر آموزش بهداشت روانی و بلوغ بر پرخاشگری، ترس از تصویر از تن و سازگاری دانش‌آموزان پسر پایه دوم دبیرستان‌های شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی بالینی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

محامد، رحیم (۱۳۷۷). مقایسه دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر ابراز وجود، عملکرد تحصیلی و پرخاشگری پدران آنها در مدارس پسرانه شهرستان بهبهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مشهدی، علی، سلطانی‌شال، رضا، میردورقی، فاطمه و بهرامی، بتول (۱۳۹۱). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی اضطراب کودکان. فصلنامه روان شناسی کاربردی، ۱(۲۱): ۸۷-۷۰.

منصوری، مهناز (۱۳۷۹). مقایسه عوامل شخصیتی، خانوادگی و آموزشی دانش‌آموزان دختر آزاررسان، آزارپذیر و گروه گواه در مدارس راهنمایی اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد

روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اهواز.

موسوی، سید حنظله، گودرزی، محمد علی، حیدری، روزیتا، چالمه، رضا و موسوی فاطمه (۱۳۹۳). بررسی کفایت ابزار بالینی مقیاس حساسیت اضطرابی نوجوانان در میان

دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، ۱(۱۰): ۷۳-۸۷.

نوروزی چهار قلعه، پرستو، هاشمی آذر، ژانت و صرامی فروشانی، غلامرضا (۱۳۹۴). مقایسه عملکرد عصب روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر آزار دیده هیجانی و عادی. *مجله مطالعات*

روان‌شناختی، ۱(۱۱): ۷-۲۳.

هدایتی، مهنوش (۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری، *مجله تفکر و کودکان*،

۱(۱): ۱۰۹-۱۳۴.

American Psychological Association (20۰0). *Text revised Diagnostic and Statistical*

Manual of Mental Disorders fourth. translated Avadys Yance, H. & Nikkhoodi, M. R., (2009). Tehran, Sokhan Publishers. (Text in Persian)

Ansary, N. S., & Luther, S. S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Journal of Development and Psychopathology*, 21(1), 319-341.

Ataie maghanloo, V., (2012). *The Effect of Puberty Mental Health Training on Aggression and Fear of Body Image in Male Second Grade High School Students in Ahvaz*, M. A. degree in Educational psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Text in Persian)

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.

Dehshiri, Gh. R., Najafi, M., Sheykhi, M., & Habibi Asgar abadi, M., (2009) Investigating Primary Psychometric Properties of Children's Depression Inventory (CDI). *Journal of Family Research*, 5(18): 159-177. (Text in Persian)

Desposito, S. E. (2006). *Peer aggression among adolescents: Characteristics of the victims*. Doctorate of Philosophy, University of Stony Brook.

Dierker, L. C., Albano, A. M., Clarke, G. N., Heimberg, R. G., Kendall, P. C., Merikangas, K. R., Lewinsohn, P. M., Offord, D. R., Kessler, R., & Kupfer, D. J. (2001). Screening for anxiety and depression in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(8), 929-936.

Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2009). Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims. *The Social Science Journal* 46(200), 671-688.

Futterman, S, (2004). When you work for a bully. Assessing your options and taking action. Montvale, NJ: Croce Publishing Group.

Greef, P. (2004). *The nature and prevalence of bullying during the intermediate*

- school phase*. Master of Counseling Psychology. University of the Free State.
- Gumpel, T. P., & Sutherland, K. S. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Journal of Aggression and Violent Behavior* 15(20), 349-356.
- Hedayati, M., (2013) Philosophy for Children and control aggression, *Journal of Thinking and Children*, 2(11):109-134.(Text in Persian)
- Ivarsson, T. (2006). Normative data for the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC) in Swedish adolescents. *Journal of Nordic Journal Psychiatry*, 60(2), 107-113.
- Kendall, P. C. (2000). *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedures*. New York: Guilford.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Jama Psychiatry*, 62(6), 593-602.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., & Moilanen, I., Almqvist, F., & Madelyn S. G. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1), 47-55.
- Kovacs, M. (1992). *Manual for the Children's Depression Inventory*. NorthTonowanda, NJ: Multi-Health Systems *Journal Psychological Assessment*, 10(2) , 156-165
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Journal of Child Abuse & Neglect*, 31(2), 161-171.
- Macy, B, (2003). Getting a handle on Bullies, *The Roanoke Times*, pp.E1,E3.
- Mansori, M., (2000). *The Comparison of personality factors, family and female middle school students in Ahvaz*, M. A. degree in Educational psychology, Shahid Chamran University. (Text in Persian)
- March, J. S., Parker, J. D., Sullivan, K., Stallings, P., & Conners, C. K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): Factor structure, reliability and validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(4), 554-565.
- Mashhadi, A., Soltani Shal, R., Mir Doraghi, F., & Bahrami, B.,(2012). The Psychometric Properties Multidimensional Anxiety Scale for Children, *Journal of Applied Psychology*, 1(21): 70-87. (Text in Persian)
- Mazloomi, S. S., Mirzaei, A., & Mohammadi, S. (2009). Study of depression prevalence in the patients with type II diabetes referring to Yazd diabetes research centers. *Journal of Toloee Behdasht*, 7(1), 30-35.
- Mohamed, R., (1998). *The comparison of self-assertion, academic performance and of bullies, victims and normal male school students in Behbahan*, M. A. degree in Educational psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. . (Text in Persian)

- Mousavi, S. H., Godarzi, M. A., Heydari, R., Chalmeh, R., & Mosavi, F., (2014). A study on the Reliability and Validity of the Anxiety Sensitivity Index for Adolescents. *Journal of Psychological Studies Alzahra University*.1(10): 73-87. (Text in Persian)
- Nakano, K. (2001). Psychometric evaluation on the Japanese adaptation of the Aggression Questionnaire. *Journal of Behavior Research and Therapy*, 39(7), 853-858.
- Nourozi Chaha ghale, P., Hashem Azari, ZH., & SaramiFroshan, GH. R., (2105).The comparison of neuropsychological function among emotionally abused and normal girl students, *Journal of Psychological Studies Alzahra University*, 2(11): 7-23. (Text in Persian)
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences* 5(21), 536–540.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problem in school: Know ledge base and a effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18(30), 197-190.
- Pandina, G. J., Bilder, R. H., Harvey, P. D., Keefe, S. E., Aman, M. G., & Gharabawi, R. (2007). Risperidone and cognitive function in children with disruptive behavior disorders. *Journal of Biological Psychiatry*, 9(3), 98-386.
- Pederson, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Journal of Child Development*, 78(4), 1037-1051.
- Pine, D., Helfinstein, S., Bar-Haim, Y., Nelson, E., & Fox, N. (2009). Challenges in developing novel treatments for childhood disorders: Lessons from research on anxiety. *Journal of Neuropsychopharmacology*, 34(1), 213-28.
- Raymond, A. L. (2009). *An evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program's effectiveness in a high school settings*. Doctorate of counselor education in the counseling program of the College of Education, Criminal Justice and Human Service.
- Razi Moradi, M., Etemadi, A., & Naeim Abadi, E., (2010). The effectiveness of Group counseling based on William Glasser's choice theory with bully victimizing students to increase ability to encounter with bullying behaviors , *Journal of Psychological Studies Zahra*, 5(6): 11-36. (Text in Persian)
- Rigby, K. (2001).Health consequences of bullying and its prevention in schools. In Juana & Sandra. *Peer Harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*, New York, NY, US: Guilford press.
- Rothon, C., Head, J. Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal Adolescence*, 34(20), 579-588.
- Ruttle, P. L., Shirtcliff, E. A., Serbin, L. A., Fisher, D. B. D., Stack, D. M., & Schwartzman, A. E. (2011). Disentangling psychobiological mechanisms underlying internalizing and externalizing behaviors in youth: Longitudinal and

- concurrent associations with cortisol. *Journal of Hormones and Behavior*, 59(1), 123-132. D. (2004).
- Saeedi, A., (2010). Bullying in Schools. *Journal of Peyvand Monthly*, 60(369): 60-65. (Text in Persian)
- Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. London. Elsevier Academic Press.
- Sarason, E. G., & Sarason, B., (1987). *Abnormal Psychology (Non adaptive behavior problems)*. Translated by Najarian, B., Dehghani, M., Arab, D., & Davoodi, I., (2011). Tehran. Roshd Publishers.
- Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *Journal of Jama*, 285(16), 309-322.
- Totura, C. M. W., Green, A. E., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2008). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(209) 193-211.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2010). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415-417.
- Williams, K, Chambers, M, Logan, S & Robinson, (2004). Association of common health symptoms with bullying in primary school children, *British Medical Journal*,1(313):17-19.
- Yang, S. J., Kim, J. M., Kim. S. W., Shin, I. S., & Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 69-77.
- Yates, M, (2007). The developmental consequences of child emotional Abuse: a neurodevelopmental perspective. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.

**The comparison of anger, anxiety, depression
and academic performance of bullies, victims
and normal male high school students in Ahvaz**

Sahar Hesami*, Manijeh Shahni yeylagh**,
Zekrolah Morovati*** & Siroos Alipoor Birgani****

Abstract

The purpose of this study was to compare anger, anxiety, depression and academic performance of bullies, victims and normal students. The statistical population included all first-grade male high school students in Ahvaz by means of multi-stage random cluster sampling: two of the region and then three of the schools were selected. From selected student a sample of 138 students were selected which were included:34 in bullying group, 35 in victim group and 69 persons of the same classes as their number matched normal group. The instruments used in this study were Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, Children Depression Inventory (CDI), Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC) and Anger subscale of Aggression Questionnaire And to measure academic performance, average were used The results of Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) showed that there were significant differences between anger, anxiety, depression and academic performance of bullies, victims and normal students. Depression in victims was

*MA. Educational Psychology ,University of Shahid Chamran

** Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

*** Assistant Professor, Department of Psychology, University of Zanjan

**** Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

Reseived:2015/12/3

Accepted:2016/8/27

DOI: 10.22051/psy.2016.2385

more than the other two groups and in bullies more than the normal students. Also, there was no difference in anxiety of bullies and victims, but it was higher in bullies and victims comparing to normal group. the bullies' anger was higher than the two groups. Also, the victims had more anger than the normal students. Finally, academic performance was higher in normal students, comparing to the two other groups, and that the bullies' academic performance was lower than the two other groups. In view of the findings, more attention to reducing bullying behavior in male students were recommended.

Keyword: bullying; depression; anxiety, anger, academic performance