

مطالعه‌ی رابطه‌ی بازی های ویدئویی و رایانه‌ای خشونت‌آمیز با متغیرهای درون خانوادگی و تحصیلی فرزندان

مصطفی قادری^۱

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان

فریبا بهرامی

کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

دریافت مقاله: ۹۱/۵/۱۱ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۱/۲۱

چکیده

هدف: این پژوهش به مطالعه‌ی رابطه‌ی بازی های ویدئویی و رایانه‌ای با متغیرهای درون خانوادگی و تحصیلی در بین نوجوانان دبیرستانی می پردازد.

روش: با استفاده از روش هم‌بستگی و روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۸۸ نفر دختر و پسر دانش‌آموز بر حسب اظهارات مربیان و ناظم مدرسه (مقیاس محقق ساخته سطح خشونت در مدارس)، (مقیاس ۱ تا ۸ ساعت استفاده از بازی‌های رایانه‌ای خشن) در میان ۵ دبیرستان انتخاب شدند. در این تحقیق اندازه‌گیری خشونت از طریق خودگزارش‌دهی دانش‌آموز و سوابق مدرسه‌ای انجام گرفته است. روایی صوری و محتوایی توسط متخصصان و پایایی هر سه بخش پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ و پایایی کل ۰/۸۹ محاسبه گردید.

یافته‌ها: یافته‌های تحقیق نشان داد پسران بیشتر از دختران درگیر بازی‌های رایانه‌ای خشن هستند و محتمل است انجام این بازی‌ها مقدار بیشتری خشونت را توسط پسران در خانه یا مدرسه تولید کند. از نتایج این تحقیق دریافتیم که بین متغیرهای خشونت خانوادگی و خشونت در مدرسه رابطه وجود دارد. نظارت والدین بر انتخاب بازی نوجوانان و میزان بازی کردن آن‌ها می تواند نقش تعدیل‌کننده روی اثرات مخرب بازی‌های ویدئویی در مدارس بازی کند. دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای خشن انجام می‌دهند احتمال دارد با افت نمرات در مدرسه مواجه شوند. سرانجام میان متغیرهای پیش بین خانوادگی بیانگر خشونت (مدت بازی در منزل، دعوای خانوادگی به ویژه دعوای والدین) و بازی های خشن ویدئویی- رایانه‌ای رابطه وجود دارد.

نتیجه‌گیری: سطح خشونت (کنک کاری، خشونت لفظی و قهر) در بین خانواده نوجوانانی که از بازی های رایانه‌ای خشن استفاده می کنند در بسیاری از موارد بر اساس متغیرهای درون خانوادگی مانند تعداد فرزندان، شغل والدین، گذراندن وقت کافی با فرزندان و نوع رابطه‌ی والدین متغیر است.

واژگان کلیدی: بازی ویدئویی، رایانه، خشونت، خانواده، نوجوان.

مقدمه

بازی‌های ویدیویی به یکی از فعالیت‌های مورد علاقه‌ی کودکان در اغلب کشورها تبدیل شده‌اند (دویت، ۱۹۹۳). فروش سرگرمی‌های الکترونیکی بین ۷ تا ۷/۵ میلیون دلار در سال ۱۹۹۹ افزایش یافته است. قیمت فروش این نوع بازی‌ها برای اولین بار از درآمدهای مراکز تئاتر آمریکایی پیش افتاده است (کوهن، ۲۰۰۰). در حال حاضر در سراسر جهان فروش بازی ویدیویی حدود ۲۰ میلیون دلار است (کوهن، ۲۰۰۰)، در بخشی از این فروش بیشتر از ۱۰۰ میلیون بازی مخصوص پسرها و ۷۵ میلیون پلی استیشن فروخته شده است (کنت، ۲۰۰۰). کودکان آمریکایی در میانگین سن بین ۲ تا ۱۷ ساله ۷ ساعت در هفته بازی ویدیویی می‌کنند (گنتیل و والش، ۲۰۰۲). این میانگین تفاوت‌های گسترده بین پسران و دختران و کودکان در سنین مختلف را نشان می‌دهد. در بررسی حاضر، به عنوان مثال، دختران نوجوان ۵ ساعت در هفته بازی ویدیویی می‌کنند در حالی که پسران به طور متوسط ۱۳ ساعت در هفته بازی ویدیویی می‌کنند. در طول ۲۵ سال گذشته، برخی از مطالعات به اثرات بازی‌های ویدیویی روی کودکان و نوجوانان پرداخته‌اند. بیشتر این پژوهش‌ها ارتباط بین استفاده از بازی ویدیویی و رفتار پرخاش‌گرانه را بررسی کرده است؛ اما هم چنین کمی تمایل نسبت به اثرات بازی‌های ویدیویی روی عمل کرد مدرسه وجود دارد. حداقل دو جنبه‌ی استفاده از بازی ویدیویی وجود دارد که محققان به مقدار (میزان) و محتوای آن علاقه‌مند هستند. با توجه به محتوا، محققان بیشتر به مقایسه‌ی بازی‌های خوشنوت‌آمیز با بازی‌های غیرخوشنوت‌آمیز علاقه مند بوده‌اند. هر چند همه‌ی بررسی‌ها به اختلاف بین محتوای خوشنوت‌آمیز و غیرخوشنوت‌آمیز پرداخته‌اند به احتمال زیاد این یک تمایز مهم است که اثرات میزان بازی کردن و محتوای بازی‌ها ممکن است از موارد دیگر مستقل باشد. مثلاً شواهد نشان می‌دهد که مقدار بازی کردن روی عملکرد مدرسه تأثیر می‌گذارد در حالی که محتوای خشن بر نتایج تهاجمی تأثیر می‌گذارد. در مدت کوتاهی بعد از آغاز به کار محصولات تجاری شرکت‌های تولید بازی در دهه‌ی ۱۹۷۰، نگرانی‌هایی به وجود آمد که بازی‌های ویدیویی و رایانه‌ای به ترویج رفتار خوشنوت‌آمیز در میان نوجوانان منجر می‌شوند. اولین اختلاف نظر اصلی با انتشار یک بازی تحت عنوان «مسابقه‌ی مرگ» در سال ۱۹۷۶ رخ داد (کنت، ۲۰۰۰). ویژگی این بازی این بود که بازیکن به عنوان یک راننده‌ی خودرو هدفش زیر گرفتن دیگران همراه با سرو صدا بود و بعد از زیر گرفتن آنها را تبدیل به سنگ قبر می‌کرد. گرافیک اولیه‌ی این بازی انسان‌ها را مانند چوب در نظر می‌گیرد. ظاهراً این بازی از قتل عام غیرنظامیان بی‌گناه با یک ماشین نیز چشم‌پوشی نمی‌کند. دادویداد حین بازی، سوخت اصلی ماشین به وسیله‌ی بازیکنان از راه نابودی عابران پیاده صورت می‌گرفت، و در صحنه‌هایی از بازی تظاهرکنندگان بعضی از ماشین‌های بازیکنان را بیرون می‌شیدند و آنها را می‌سوزانند. اعتراض به این بازی سبب شد بعد از مدتی تولید آن لغو شود. توجه مجدد به اثرات بالقوه‌ی بازی‌های ویدیویی خشن در اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰، با انتشار بازی تیرانداز (شکارچی)، (نرم افزار تفکر، ۱۹۹۲) و بازی مورتال کمیت (بازیهای نیمه راه، Ine (1992) و جنگنده‌ی خیابان (کپکام، ایالات متحده‌ی آمریکا، ۱۹۸۷)، تمام ویژگی‌های خوشنوت‌آمیز رویارویی شخصی را در خود داشت (کارنگی و اندرسون، ۲۰۰۴).

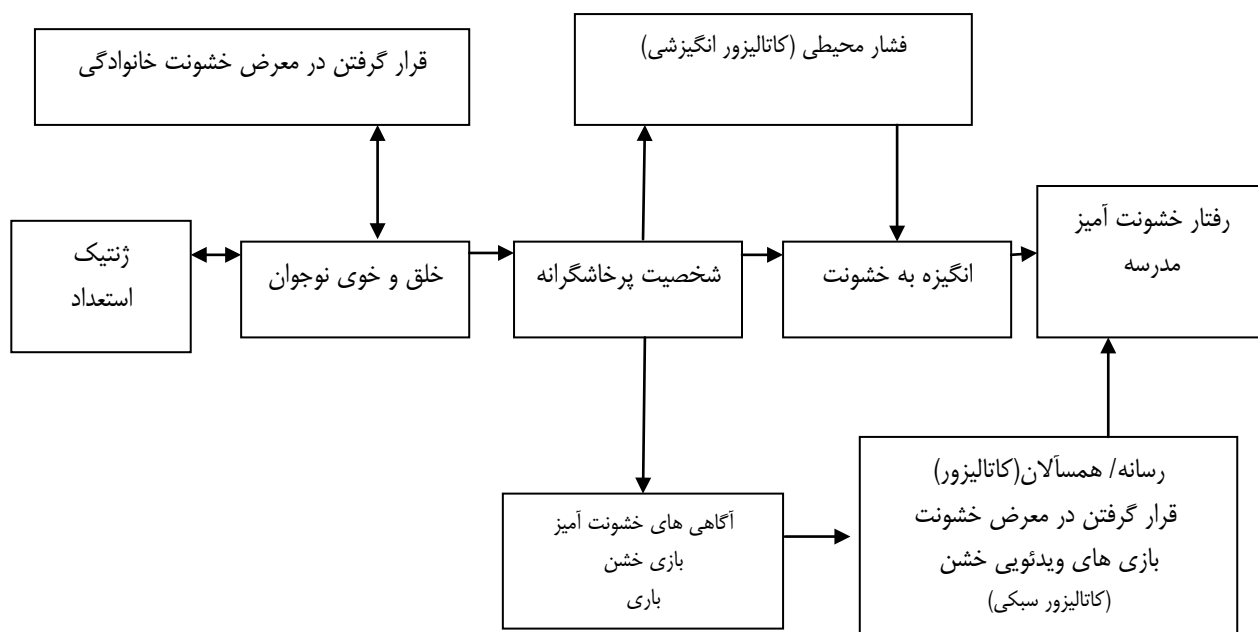
در دو دهه‌ی گذشته چندین مطالعه‌ی هم‌بستگی مربوط به نوجوانان و جوانان انجام شده‌اند، ولی رابطه‌ی معنادار کمی بین بازی کردن با بازی‌های ویدیویی خشن و پرخاشگری در میان خانواده و مدرسه یافت شده است (اندرسون، و بوشمن، ۲۰۰۱، دیل و دیل، ۱۹۹۸). پرخاشگری به عنوان رفتاری تعریف شده است که منجر به صدمه به فرد دیگری شود (کوی و دوج، ۱۹۹۸). علاوه بر این بررسی پژوهش‌های تجربی در مورد اثرات کوتاه مدت بازی‌های خشن نشان داده است که بازی‌های ویدیویی خشن به سطوح بالاتری از رفتار پرخاش‌گرانه (در کوتاه مدت)، شناخت مهاجم، اثر تهاجمی و تحریک فیزیولوژیکی (در کوتاه مدت) نسبت به بازی‌های ویدیویی غیرخوشنوت‌آمیز تأثیر می‌گذارد (اندرسون، گنتیل و باکلی، ۲۰۰۷). یک نمونه پژوهش در سطح ملی درباره‌ی بازی ویدیویی در میان نوجوانان در ایالات متحده نشان داد که ۹۷٪ از نوجوانان ۱۲ تا ۱۷ ساله با کامپیوتر، وب یا بازی‌های ویدیویی دستی بازی می‌کنند (لنهارت و همکاران، ۲۰۰۸). از لحاظ دفعات بازی، ۳۱٪ از نوجوانان هر روز بازی‌های ویدیویی می‌کنند و حدود ۲۱٪ مابقی سه یا پنج روز در هفته بازی‌های ویدیویی می‌کنند. در مجموع تقریباً نیمی از جمعیت نوجوانان بازی‌های ویدیویی خشن می‌کنند. علاوه بر این، پنج تا از ۱۰ بازی حائز بیشترین بازی‌های خوشنوت‌آمیز هستند. در حالی که اثرات فردی بازی‌های ویدیویی بسیار مطالعه شده ولی تحقیقاتی نیاز است تا اثرات بازی‌های ویدیویی خشن را در محیط‌های گروهی مهیای پرخاشگری مانند خانواده و مدرسه بررسی کند.

دیگران (مانند پینکر، ۲۰۰۲) نشان دادند که هرگونه ارتباط بین بازی‌های ویدیویی و پرخاشگری به صورت بهتری به وسیله‌ی متغیرهای سوم، مانند محیط خانوادگی قابل توضیح است. برخی تحقیقات قرار گرفتن در معرض خوشنوت خانوادگی یا گاهی اوقات حتی جنسیت را با عادت به بازی ویدیویی و رفتار پرخاش‌گرانه رد کرده‌اند (فرگوسن، ۲۰۰۷). مطالعات هم‌بستگی دیگری (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰) به بررسی ارتباط بین بازی ویدیویی خشن و جرائم خوشنوت‌آمیز از روش خود گزارش دهی در میان ۲۲۷ دانش آموز در حال تحصیل پرداختند. به طور کلی، محققان (نویسندگان) یک ارتباط مثبت را بین بازی‌های ویدیویی خشن با پرخاشگری ذاتی جنس پیدا کردند. به طور کلی پرخاشگری ذاتی مردان ثابت کرد که ارتباط بیشتری بین بازی ویدیویی خشن و جرائم خوشنوت‌آمیز در بین مردان وجود دارد. بنابراین نتایج نشان می‌دهد گرچه ارتباط بین بازی‌های ویدیویی خشن و جرائم خوشنوت‌آمیز وجود دارد، متغیرهای سومی مانند پرخاشگری ذاتی و جنس ممکن است روی این ارتباط تأثیر داشته باشند. متأسفانه این پژوهش‌ها واریانسی را که ناشی از قرار گرفتن در معرض خوشنوت خانواده است، کنترل نمی‌کنند.

تعداد کمی از مطالعات دیگر همبستگی رابطه بین بازی ویدیویی خشن و پرخاش گری را در زندگی واقعی پیدا کردند و نتایج به دست آمده همانند پژوهش اندرسون و دیل در ۲۰۰۰ است. بسیاری از چنین یافته‌هایی (مانند کولول و کاتو، ۲۰۰۳، فانک، بوچمن و جرمن، ۲۰۰۰، ویگمن و وانچی، ۱۹۹۸) یک اندازه‌ی مؤثر کوچک اثر را گزارش کرده‌اند. برخی یافته‌ها به ارتباط بین بازی ویدیویی خشن و پرخاش گری در زندگی واقعی نمی‌پردازند، درحالی‌که دیگران نتایج مثبتی را به دست می‌آورند اما از طرفی ارتباطات بین آنها ضعیف است (مانند کولول و پین، ۲۰۰۰). بسیاری از این مطالعات موفق به بررسی رابطه‌ی بازی‌های خشن و قرارگرفتن در معرض خشونت خانوادگی نشدند.

اخیراً نیز رویکرد تحقیقات درباره‌ی متغیرهای مربوط به بازی‌های خشن رایانه‌ای به سمت متغیرهای محیطی و فطری در نوسان است. بسیاری از محققان به بررسی اثرات بازی‌های ویدیویی خشن و حمایت از مدل نظری با عنوان کلی مدل پرخاش‌گری پرداخته‌اند (GAM) (بوшمن و اندرسون، ۲۰۰۲) که این را از مدل‌سازی اجتماعی و سایر نظریه‌های شناختی گرفته‌اند (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰). طبق الگوی GAM تماشای رسانه‌های خشن باعث شکل‌گیری اصول شناختی پرخاش‌گری می‌شود. این اصول شناختی به ارائه‌ی اطلاعات به طور خودکار در مورد این‌که فرد چگونه باید تحت شرایط اجتماعی خاص رفتار کند، می‌پردازند. هنگامی که یک فرد زیاد در معرض محرک‌های خشونت‌آمیز قرار می‌گیرد، اصول خشونت‌آمیزتری شکل می‌گیرند و سپس به ارائه‌ی محرک‌های محیطی خصمانه‌تری می‌پردازد. محرک‌های شدید از قبیل بازی‌های ویدیویی باید هر دو رفتار خشونت‌آمیز کوتاه‌مدت و بلندمدت را تحریک کنند. این نظریه به معنی مدل‌سازی منفعل خوانده‌شده که در آن اغلب افراد در معرض رسانه‌های خشونت‌آمیز هستند و بیشتر در رفتار خشونت‌آمیز بدون نظر گرفتن شخصیت و محیط خانوادگی، ژنتیک و یا دیگر شرایط بیولوژیکی درگیر می‌شوند. این رویکرد به طور خاصی به افکار ژنتیک، شخصیت و تأثیرات محیط خانوادگی می‌پردازد، اما آنها را از مدل خود حذف می‌کند. این نظریه می‌گوید که هیچ فردی از اثرات محرک خشونت‌آمیز ایمنی ندارد، به این ترتیب، ارتباط میان خشونت در رسانه‌ها و رفتار خشونت‌آمیز باید در همه‌ی جوامع قابل مشاهده باشد (مانند اندرسون و کارنگی، ۲۰۰۹).

شکل ۱. مدل کاتالیزور و رفتار خشونت آمیز متأثر از بازی های ویدئویی - رایانه‌ای



به نسبت تحقیقات اندک انجام شده درباره‌ی اثرات بازی‌های رایانه‌ای خشن در محیط خانواده و واکنش والدین تحقیقات بیشتری در زمینه‌ی رابطه‌ی بین میزان بازی کردن بازی ویدیویی و عملکرد مدرسه‌ای انجام یافته است. تعدادی از مطالعات یک ارتباط منفی بین میزان بازی کردن بازی ویدیویی و عملکرد مدرسه برای کودکان، نوجوانان، و دانشجویان را نشان داده اند (به عنوان مثال، آندرسون و دیل، ۲۰۰۰، والش، ۲۰۰۰). به‌طور کلی کثرت بررسی‌های انجام شده، نسبتاً هم‌بستگی منفی سازگار در بین بازی کردن بازی ویدیویی تفریحی و درجه‌ی آن را نشان می‌دهد. به عنوان مثال، دانش‌آموزان دبیرستان، صرف زمان و پول بیشتری به بازی کردن و بازی‌های ویدیویی را گزارش دادند و نشان دادند که نمره‌ها در کلاس‌های انگلیسی ضعیف‌تر بودند (هاریس و ویلیامز، ۱۹۸۵). دیگران ارتباط منفی مشابه با دانشجویان در بین میزان زمان بازی کردن بازی‌های ویدیویی و نمرات را با مدرک ثابت کرده‌اند (آندرسون و دیل، ۲۰۰۰، پاسک، گرین و گنتیل، ۲۰۰۱). مسلماً محتوای این بازی‌ها می‌تواند روی رابطه‌ی میزان بازی کردن و عملکرد مدرسه تأثیر بگذارد. به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزان فقط بازی‌های آموزشی را بازی کنند، احتمالاً کمتر کمبود مربوط در عملکرد مدرسه را نشان خواهند داد. لیبرمن و همکاران (۱۹۸۸) نشان داده‌اند کودکانی که با استفاده از کامپیوتر بازی می‌کنند اغلب ضعیف‌تر در مدرسه کارهایشان را انجام می‌دهند، درحالی‌که آنهایی که با استفاده از کامپیوتر کارهای مدرسه را انجام می‌دهند بهتر هستند. با این حال صرف‌نظر از محتوا، مقدار بازی کردن می‌تواند به طور منفی روی نمرات توسط جابه‌جایی صرف زمان در سایر فعالیت‌های اجتماعی و آموزش تأثیر بگذارد. این فرضیه‌ی جابه‌جایی نشان می‌دهد که رسانه‌های الکترونیکی می‌تواند یادگیری و رفتار اجتماعی را با در نظر گرفتن محل فعالیت‌ها مانند خواندن، تعامل خانوادگی و بازی‌های اجتماعی با هم‌سالان تحت تأثیر قرار دهد (هاستون و همکاران، ۱۹۹۲). اگر کودک به طور متوسط ۷ ساعت در یک هفته بازی ویدیویی کند، در این ۷ ساعت مشغول خواندن و انجام تکلیف منزل (مشق) یا شرکت در فعالیت‌های خلاقانه نیست. بنابراین مهم است که به بررسی اشتغال به بازی ویدیویی در زمینه‌ی عادت به رسانه‌های دیگر مانند تماشای تلویزیون و خواندن برای لذت بردن پرداخته شود.

نشان داده شده است که محدودیت‌های تحمیل شده از سوی والدین می‌تواند در کاهش زمان سرگرم شدن با تلویزیون مؤثر باشد (تروگلیو، مرفی، اینپیم، استن و رایت، ۱۹۹۶). دخالت فعال والدین مانند قوانین محدود کردن استفاده از رسانه‌ها و میانجی‌گری فعال (هر دو تشویق مثبت به تماشای رسانه، مثبت و دل‌سرد شدن از پیام‌های منفی) می‌تواند در تأثیرگذاری بر مشاهده، درک، عکس العمل و تقلید از برنامه‌ها با مطالب مفید مؤثر باشد (لین و آتکین، ۱۹۸۹، دُر و رایبن، ۱۹۹۵). میانجی‌گری والدین در ارتباط بهتر با عملکرد تحصیلی است و نشان داده شده است که باورها را در هنجارهای اجتماعی (هر دو مثبت و منفی) افزایش می‌دهد و ترس را کاهش می‌دهد (اوستین، پینکلتن و فوجیوکا، ۲۰۰۰). بررسی‌های کمی در مورد محدودیت‌های والدین نسبت به بازی‌های ویدیویی انجام شده است. در یک نمونه مطالعات ملی، ۵۵٪ از والدین همیشه یا اغلب می‌گویند، محدودیت در میزان وقت برای کودکانشان دارند، زمانی‌که آنها ممکن بازی ویدیویی یا کامپیوتری کنند و ۴۰٪ از آنها همیشه یا اغلب میزان بازی ویدیویی را قبل از این که به بچه‌هایشان اجازه دهند که آن را بخرند یا اجاره کنند بررسی می‌کنند (گنتیل، والش، ۲۰۰۲). حتی اگر این تعداد زیاد نیستند، آنها ممکن است میزان نظارت والدینی بر بازی کردن بازی ویدیویی بچه‌هایشان را دست بالا بگیرند. در یک مطالعه، نه نفر از ده نوجوان گفتند که والدینشان هرگز بازی‌ها را قبل از اجازه به آنها برای اجاره یا خرید بررسی نمی‌کنند (والش، ۲۰۰۰). فانک، هاگان و چیمینگ در سال ۱۹۹۹ دریافتند که اکثر والدین نمی‌توانند به درستی درجه‌ی بازی‌های مورد علاقه کودکان ۳ تا ۵ ساله شان را تشخیص بدهند. در ۷۰٪ از موارد والدین نام بازی نادرست (یا نمی‌تواند هر اسمی داشته باشد) را گفته و کودکان بازی مورد علاقه شان را به‌عنوان خشونت شرح داده‌اند. محدودیت‌های والدین فعال در انتخاب بازی کودکان و میزان بازی کردن می‌تواند نقش تعدیل‌کننده روی اثرات بازی‌های ویدیویی بر کودکان را بازی کند.

در تحقیق حاضر سعی شده است علاوه بر نقش نظارتی والدین بر نوجوانان در انتخاب و میزان بازی به متغیرهای مهم دیگری که در محیط خانوادگی روی انجام بازی‌های ویدیویی و رایانه‌ای خشن و پیامدهای آن تأثیر می‌گذارد تأکید شود. متغیرهای مورد مطالعه‌ی دیگر که پژوهش‌گر قصد مطالعه‌ی آن را دارد عبارتند از: تعداد فرزندان، بومی، غیربومی، شغل، تحصیلات، گذراندن وقت کافی با فرزندان، خانواده‌ی طلاق، خانواده‌ی عادی.

سوالات تحقیق: ۱- چه تفاوتی در طول مدت انجام بازی‌های رایانه‌ای خشن در بین دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس جنسیت وجود دارد؟

۲- آیا بین متغیرهای خشونت خانوادگی و خشونت در مدرسه رابطه‌ای وجود دارد؟

۳- آیا میان متغیرهای پیش‌بین خانوادگی بیانگر خشونت (مدت بازی در منزل، دعوای خانوادگی به‌ویژه دعوای والدین) و بازی‌های خشن ویدیویی- رایانه‌ای رابطه‌ای وجود دارد؟

۴- سطح خشونت فیزیکی (کتک کاری، خشونت لفظی و قهر) در بین نوجوانانی که از بازی‌های رایانه‌ای خشن استفاده می‌کنند بیشتر وابسته به کدام متغیرهای درون خانوادگی است؟

فرضیه‌های تحقیق: پسران بیشتر از دختران درگیر بازی‌های رایانه‌ای خشن هستند.

• بین متغیرهای خشونت خانوادگی و خشونت در مدرسه رابطه‌ای وجود ندارد.

- بین متغیرهای بازی های رایانه ای خشن و افت نمرات در مدرسه رابطه ای وجود ندارد.
- میان متغیرهای پیش بین خانوادگی بیانگر خشونت (مدت بازی در منزل، دعوای خانوادگی به ویژه دعوای والدین) و بازی های خشن ویدئویی - رایانه ای رابطه ای وجود ندارد.

روش

در این پژوهش از روش تحقیقات هم بستگی استفاده شده است که در آن رابطه ای بین استفاده از بازی های رایانه ای خشونت آمیز با برخی از متغیرهای محیط خانوادگی بررسی می شوند. برای این کار محقق یک پرسش نامه ساخته برای جمع آوری اطلاعات دارای سه بخش بازی های رایانه ای و ویدئویی و نیز مولفه های خانوادگی (سواد ۴ گویه، شغل ۴ گویه، نظارت والدین ۵ گویه، رابطه والدین ۲ گویه، میزان و نوع خشونت در خانواده ۳ گویه) و مولفه های مدرسه ای خشونت (میزان و نوع خشونت در مدرسه ۳ گویه، وضعیت تحصیلی ۱ گویه) تهیه شد. از آنجائی که این اخلاقی نیست که در آزمایشگاه به تحریک خشونت فرد بپردازند، پژوهشگران باید به اندازه گیری نماینده پرخاشگری تکیه کنند. شاید یکی از رایج ترین تست خشونت در آزمایشگاه، تست زمان واکنش رقابتی تیلور است (TCRTT) باشد (به اندرسون و دیل، ۲۰۰۰ مراجعه شود)، که با استفاده از شدت و طول مدت انفجار سروصدا به عنوان اندازه گیری خشونت بکار برده می شود. اما در این تحقیق اندازه گیری خشونت از طریق خودگزارش دهی دانش آموز و سوابق مدرسه ای انجام گرفته است. روایی صوری و محتوایی توسط متخصصان و پایایی هر سه بخش پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ و پایایی کل ۰/۸۹ محاسبه گردید.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه تحقیق دانش آموزان ناحیه ۲ دبیرستان های دخترانه و پسرانه شهر سنندج هستند. روش نمونه گیری در این پژوهش روش هدفمند بوده است. برای مطالعه تعداد ۱۸۸ نفر دختر و پسر دانش آموزان خشن بر حسب اظهارات مربیان و ناظم مدرسه (مقیاس محقق ساخته سطح خشونت در مدارس) و مقیاس ۱ تا ۸ ساعت استفاده از بازی های رایانه ای خشن در میان ۵ دبیرستان انتخاب شدند. نوجوانانی که بیش از ۲ ساعت در شبانه روز بازی رایانه ای خشن انجام می دادند به عنوان نمونه انتخاب شدند.

یافته ها

در جدول (۱) زمان استفاده از رسانه ها توسط دانش آموزان خشن بر حسب یک ساعت در هفته گزارش شده است. مطابق جدول متوسط انجام بازی رایانه ای خشن برای دانش آموزان دبیرستانی ۸/۳ ساعت در هفته بوده است. متوسط انجام بازی رایانه ای خشن در میان دانش آموزان دختر (۴/۱۴) سه برابر کمتر از پسران (۱۲/۷) بوده است. این امر نشانگر علاقه ی بیشتر پسران نوجوان به بازی های خشن ویدئویی و رایانه ای است.

جدول ۱. زمان استفاده از رسانه ها توسط دانش آموزان (بر حسب یک ساعت در هفته)

پسر و دختر		پسر		دختر	
S.D	M	S.D	M	S.D	M
۷/۳۵	۸/۳	۱۱/۴	۱۲/۷	۳/۳	۴/۱۴
۲۷/۶	۲۰/۴	۳۱/۲۲	۱۹/۵	۲۵/۶	۱۶/۱۵
۱۹/۵	۱۷/۱۴	۱۷/۵	۱۳/۵	۲۱/۲	۱۷/۶۵
۱۰/۵۵	۷/۸	۹/۶	۷/۴	۱۱/۵	۹/۴۴
موضوعات مورد علاقه					
۱۸۸		۱۱۲		۷۶	
تعداد					

مطابق جدول (۲) هم بستگی درونی متغیرهای پیش بین مدرسه ای بیانگر خشونت نظیر درگیری با معلمان، قهر یا دعوای لفظی با دیگران، زد و خورد فیزیکی و نمرات مدرسه ای نشان می دهد که بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که بازی ویدئویی یا رایانه ای خشن بازی می کنند و وضعیت های خشونت آمیز در مدرسه رابطه عکس وجود دارد. درگیری فیزیکی و دعوای لفظی در بین این دانش آموزان با دعوای خانوادگی و درگیر با معلمان رابطه دارد. بنابراین بخشی از خشونت های خانوادگی در میان دانش آموزانی که از بازی های رایانه ای و ویدئویی خشن استفاده می کنند از طریق رفتارهای خشن در مدارس قابل پیگیری است.

جدول ۲. همبستگی درونی متغیرهای پیش بین مدرسه ای بیانگر خشونت

نمرات مدرسه ای	درگیری فیزیکی	دعوی لفظی	
-۰/۲۵	۰/۴۱	۰/۲۸	درگیری با معلمان
-۰/۲۸	۰/۳۳	-	قهر یا دعوی لفظی با والدین
-۰/۳۷	-	-	زد و خورد فیزیکی
-	-	-	نمرات مدرسه ای

** p<.05

در جدول (۳) همبستگی درونی متغیرهای پیش بین خانوادگی بیانگر خشونت آمده است. مطابق نتایج به دست آمده بازی‌های خشن ویدئویی- رایانه ای به مدت بازی در منزل، دعوی‌های خانوادگی به ویژه دعوی والدین بستگی دارد. قسمتی از برخورد فیزیکی خارج از خانواده و با همسالان نیز از این طریق قابل پیش بینی است. اما جنسیت نوجوانی که بازی رایانه ای خشن انجام می دهد رابطه معکوسی با زمان استفاده از بازی خشن و دعوی‌های لفظی در خانواده دارد.

جدول ۳. همبستگی درونی متغیرهای پیش بین خانوادگی بیانگر خشونت

جنسیت دانش آموزان	برخورد فیزیکی با همسالان	بازی های خشن VCG	
-۰/۵۵	۰/۱۱	**۰/۶۱	زمان بازی با ویدئو-رایانه در منزل
-۰/۴۸	۰/۳۳	-	قهر یا دعوی لفظی با اعضای خانواده
۰/۰۸	-	-	زد و خورد فیزیکی پدر و مادر

** p<.05

طبق جدول (۴) سطح خشونت (کتک کاری، خشونت لفظی و قهر) در بین خانواده نوجوانانی که از بازی های رایانه ای خشن استفاده می کنند در بسیاری از موارد وابسته به متغیرهای درون خانوادگی مانند تعداد فرزندان، شغل والدین، گذراندن وقت کافی با فرزندان و نوع رابطه والدین است. نوجوانان خانواده های طلاق که بازی های خشن ویدئویی و رایانه ای انجام می دهند محتمل تر (۳۴٪) و نوجوانانی که وقت کافی با فرزندان می گذرانند غیر محتمل تر (۰۴٪) است که دست به خشونت فیزیکی (کتک کاری) بزنند. در خانواده هایی که پدر دانش آموزان نوجوان بی کار است درگیری لفظی بیشتر محتمل (۴۹٪) است. در خانواده هایی که پدر و مادر دانش آموزان نوجوان هر دو شاغل اند، درگیری لفظی کمتر محتمل (۰۱٪) است. قهر در بین نوجوانانی که بازی های خشن ویدئویی- رایانه ای انجام می دهند و در خانواده های غیر بومی زندگی می کنند بیشتر تر است (۰/۴۱)؛ اما قهر در بین نوجوانانی که بازی های خشن ویدئویی- رایانه ای انجام می دهند و در خانواده های بومی زندگی می کنند کمتر است (۰/۰۸).

جدول ۴. خشونت فیزیکی در بین خانواده نوجوانانی که از بازی های رایانه ای خشن استفاده می کنند

تک کار	خشونت لفظی N=154	قهر کردن و دشمنی N=178
تعداد فرزندان	۰/۳۳	۰/۳۸
بومی	۰/۳۸	۰/۴۱**
غیر بومی	**۰/۰۲۵	**۰/۰۸
شوهر شاغل - همسر غیر شاغل	۰/۰۹۸	۰/۰۵۴
همسر شاغل - شوهر غیر شاغل و نیمه بیکار	۰/۴۹**	۰/۵۳
شوهر و همسر غیر شاغل	۰/۳۷	۰/۳۴
شوهر و همسر شاغل	**۰/۰۱	۰/۱۱
شوهر دیپلم و بالاتر - همسر زیر دیپلم	۰/۲۲	۰/۲۳
همسر دیپلم و بالاتر - شوهر زیر دیپلم	۰/۱۳	۰/۱۶
هر دو زیر دیپلم	۰/۳۴	۰/۱۹
هر دو دارای دیپلم و بالاتر	۰/۲۲	۰/۱۵
گذراندن وقت کافی با فرزندان ^۱	۰/۱۹	۰/۰۸**
خانواده طلاق	۰/۲۷	۰/۲۴
خانواده عادی	۰/۱۹	۰/۱۸

** p<.05 ** p<.01

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق نشان داد پسران بیشتر از دختران درگیر بازی های رایانه ای خشن هستند و محتمل است انجام این بازی ها مقدار بیشتری خشونت را وسط پسران در خانه یا مدرسه تولید کند. مطابق یافته های لنهاارت و همکاران (۲۰۰۸) در مجموع تقریباً نیمی از جمعیت نوجوانان بازی های ویدئویی خشن می کنند. گاهی اوقات حتی جنسیت را با عادت به بازی ویدئویی و رفتار پرخاشگرانه رد کرده اند (فرگوسن، ۲۰۰۷). مطالعات همبستگی دیگری (ندرسون و دیل، ۲۰۰۰) ارتباط مثبت را بین بازی های ویدئویی خشن با پرخاشگری ذاتی جنس پیدا کردند. به طور کلی پرخاشگری ذاتی مردان ثابت کرد که ارتباط بیشتری بین بازی کردن بازی ویدئویی خشن و جرائم خشونت آمیز در بین مردان وجود دارد. بنابراین نتایج نشان می دهد گرچه ارتباط بین بازیهای ویدئویی خشن و جرائم خشونت آمیز وجود دارد، متغیرهای سومی مانند پرخاشگری ذاتی و جنس ممکن است روی این ارتباط تأثیر داشته باشند.

از نتایج این تحقیق دریافتیم که بین متغیرهای خشونت خانوادگی و خشونت در مدرسه رابطه وجود دارد. میانجی گری والدین موجب عملکرد تحصیلی بهتر در مدرسه و نظارت و همراهی بیشتر آن ها موجب افزایش باورها در هنجارهای اجتماعی (هر دو مثبت و منفی) می شود و ترس را کاهش می دهد (گنتیل، والش، ۲۰۰۲). بررسی های کمی در مورد محدودیت های والدین نسبت به بازی های ویدئویی انجام شده است. در یک نمونه مطالعاتی ملی، ۵۵٪ از والدین همیشه یا اغلب می گویند، محدودیت در میزان وقت برای کودکانشان دارند، زمانیکه آنها ممکن است بازی ویدئویی یا کامپیوتری انجام دهند. ۴۰٪ از آنها همیشه یا اغلب میزان بازی ویدئویی را قبل از اجازه به بچه هایشان که ان را بخرند یا اجاره کنند بررسی می کنند (گنتیل، والش، ۲۰۰۲). حتی اگر این تعداد به ویژه زیاد نیستند، آنها ممکن است میزان نظارت والدینی بر بازی کردن بازی ویدئویی بچه هایشان را دست بالا بگیرند. در یک مطالعه، نه نفر از ده نوجوان گفتند که والدینشان هرگز بازیها را قبل از اجازه به آنها برای اجاره یا خرید بازیها بررسی نمی کنند (والش، ۲۰۰۰). فانک، هاگان و چیمینگ در سال ۱۹۹۹ دریافتند که اکثر والدین نمی توانند به درستی درجه بازی های مورد علاقه کودکان ۳ تا ۵ ساله شان را تشخیص بدهند. در ۷۰٪ از موارد والدین نام بازی نادرست (یا نمی تواند هر اسمی داشته باشد) را گفته و کودکان بازی مورد علاقه شان را به شکل خشونت آمیزی توصیف کرده اند. به هر حال نتایج تحقیق نشان داد که محدودیتهای والدین فعال در انتخاب بازی نوجوانان و میزان بازی کردن می تواند نقش تعدیل کننده روی اثرات بازی های ویدئویی در مدارس بازی کند.

^۱ حداقل ۵ ساعت در شبانه روز

بین متغیرهای بازی های رایانه ای خشن و افت نمرات در مدرسه رابطه وجود دارد. تحقیقات بیشتری در زمینه رابطه بین میزان انجام بازی ویدیویی و عملکرد مدرسه ای انجام یافته است. تعدادی از مطالعات یک ارتباط منفی بین میزان بازی کردن بازی ویدیویی و عملکرد مدرسه برای کودکان، نوجوانان، و دانشجویان را نشان داده اند (به عنوان مثال، آندرسون و دیل، ۲۰۰۰، والش، ۲۰۰۰). به طور کلی کثرت بررسیهای انجام شده، نسبتاً همبستگی منفی سازگار در بین بازی کردن بازی ویدیویی تفریحی و درجه ی آن را نشان می دهند. به عنوان مثال، دانش آموزان دبیرستان، صرف زمان بیشتری به بازی کردن و بازی های ویدیویی را گزارش دادند و همچنین صرف پول بیشتری را به بازی های ویدیویی گزارش دادند که البته نمره های آن ها در کلاسهای انگلیسی ضعیف تر بود (هاریس و ویلیامز، ۱۹۸۵). دیگران ارتباط منفی بین میزان زمان انجام بازی های ویدیویی و انجام تکالیف درسی در منزل را ثابت کرده اند (آندرسون و دیل، ۲۰۰۰، پاسک، گرین و گنتیل، ۲۰۰۱).

سرانجام میان متغیرهای پیش بین خانوادگی بیانگر خشونت (مدت بازی در منزل، دعوای خانوادگی به ویژه دعوای والدین) و بازی های خشن ویدیویی- رایانه ای رابطه وجود دارد. طبق الگوی GAM تماشای رسانه های خشن باعث شکل گیری اصول شناختی پرخاشگری می شود. این اصول شناختی به ارائه اطلاعات به طور خودکار در مورد اینکه فرد چگونه باید تحت شرایط اجتماعی خاص رفتار کند، می پردازند (آندرسون و دیل، ۲۰۰۰). هنگامی که یک فرد زیاد در معرض محرک های خشونت آمیز قرار می گیرد، اصول خشونت آمیزتری شکل می گیرند و سپس به ارائه محرکهای محیطی خصمانه تری می پردازد. همان طور که یافته ها نشان دادند سطح خشونت متاثر از بازی های خشن وابسته به متغیرهای پیش بین خانوادگی است. لذا نتایج این تحقیق نشان دادند که سطح خشونت (کتک کاری، خشونت لفظی و قهر) در بین خانواده نوجوانانی که از بازی های رایانه ای خشن استفاده می کنند در بسیاری از موارد وابسته به متغیرهای درون خانوادگی مانند تعداد فرزندان، شغل والدین، گذراندن وقت کافی با فرزندان و نوع رابطه والدین است.

منابع

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353–359.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Anderson, C. A., & Carnagey, N. L. (2004). Causal effects of violent sports video games on aggression: Is it competitiveness or violent content? *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 731–739.
- Anderson, C. A., & Carnagey, N. L. (2004). Violent evil and the general aggression model. In A. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 168–192). New York: Guilford Publications.
- Anderson, C. A., & Dill, K. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772–790.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects*. New York: Oxford University Press.
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., & Fujioka, Y. (2000). The role of interpretation processes and parental discussion in the media's effects on adolescents' use of alcohol. *Pediatrics*, 105, 343–349.
- B. L., & Zuckerman, D. M. (1992). *Big world, small screen: The role of television in American society*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1679–1686.
- Cohen, A. (2000). New game [PlayStation 2]. *Time*, 156, 58–60.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed.). Social, emotional, and personality development, vol. 3. (pp. 779–862) New York: John Wiley & Sons.
- Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 6, 149–158.
- Colwell, J., & Payne, J. (2000). Negative correlates of computer game play in adolescents. *British Journal of Psychology*, 91, 295–310.
- Dewitt, P. E. (1993). The amazing video game boom. *Time*, September 27, 67–71.
- Dill, K. E., & Dill, J. C. (1998). Video game violence: A review of the empirical literature. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 407–428.
- Dorr, A., & Rabin, B. E. (1995). Parents, children, and television. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 4 (pp. 323–351). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 470-482.
- Gentile, D. A., & Walsh, D. A. (2002). A normative study of family media habits. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*, 157-178.
- Gentile, D. A., & Walsh, D. A. (2002). A normative study of family media habits. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*, 157-178.
- Harris, M. B., & Williams, R. (1985). Video games and school performance. *Education, 105*(3), 306-309.
- Huston, A. C., Donnerstein, E., Fairchild, H., Feshbach, N. D., Katz, P. A., Murray, J. P., Rubinstein, E. A., Wilcox,
- Kent, S. L. (2000). *The first quarter: A 25-year history of video games*. Bothell, Washington: BWD Press.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). *Teens, video games, and civics*. (Report No. 202-415-4500). Washington, DC: Pew Internet and American Life Project.
- Lieberman, D. A., Chaffee, S. H., & Roberts, D. F. (1988). Computers, mass media, and schooling: Functional equivalence in uses of new media. *Social Science Computer Review, 6*, 224-241.
- Lin, C. A., & Atkin, D. J. (1989). Parental mediation and rulemaking for adolescent use of television and VCRs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 33*, 53-67.
- Paschke, M. B., Green, E., & Gentile, D. A. (2001). The physiological and psychological effects of video games. Poster presented at the 36th Annual Minnesota Undergraduate Psychology Conference, St. Paul, MN, April 2001.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. New York: Penguin.
- Truglio, R. T., Murphy, K. C., Oppenheimer, S., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1996). Predictors of children's entertainment television viewing: Why are they tuning in? *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 475-493.
- Walsh, D. (2000). Testimony submitted to the United States Senate Committee on Commerce, Science, and Transportation. Hearing on the impact of interactive violence on children. Available at: <http://www.senate.gov/Bcommerce/hearings/0321wal1.pdf>.
- Weigman, O., & van Schie, E. (1998). Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behavior. *British Journal of Social Psychology, 37*, 367-378.