

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس طرد همسالان در پایه‌نشیم ابتدائی*

سیده خدیجه مرادیانی گیزه‌رود^۱، عزت اله قدم پور^۲، مسعود صادقی^۳، محمد عباسی^۴،
فیروزه غضنفری^۵

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۹/۱۰

چکیده

اثرات مخربی که طرد شدن از سوی همسالان در دوره کودکی دارد تحقیق و پژوهش در این حوزه را یک ضرورت ساخته است. نظر به اینکه اصلی‌ترین گام در هر پژوهشی داشتن ابزاری روا، پایا و مختص فرهنگ آن جامعه است هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی (تعیین ساختار عاملی و اعتبار) مقیاس طرد همسالان ویسل، سارید و استرنبرگ (۲۰۱۳) بود. طرح پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم دبستان شهر کرمانشاه در سال ۹۶-۹۷ بود که تعداد ۳۱۱ نفر از ایشان به‌عنوان نمونه و به‌صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. نتایج تحلیل عامل اکتشافی نشان داد که همانند با نسخه اصلی پرسشنامه این مقیاس در جامعه مختص دانش‌آموزان ایرانی دارای چهار مؤلفه است که این مؤلفه‌ها را تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول مورد تأیید قرار داد. این مؤلفه‌ها در تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم همگی در ذیل مفهوم طرد همسالان قرار گرفت. در مجموع می‌توان گفت که مقیاس طرد همسالان بعد از تعدیل‌هایی جزئی که بر روی آن صورت گرفت دارای روایی و پایایی مطلوبی می‌باشد و قابلیت استفاده در جامعه دانش‌آموزان ایرانی را دارد.

واژگان کلیدی: طرد همسالان، تحلیل عامل اکتشافی، تحلیل عامل تأییدی، اعتباریابی.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول مقاله حاضر می‌باشد.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول) Ghadampour.e@Lu.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۵. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

مقدمه

با افزایش سن، همسالان نقش مهم‌تری در زندگی کودکان ایفا می‌کنند. در سن ۱۱ سالگی تقریباً ۵۰ درصد از فعالیت‌های اجتماعی کودکان شامل همسالان می‌شود. تعامل با همسالان در شکل دادن ادراک اجتماعی صحیح و تسهیل فعالیت‌های رقابتی و مشارکتی نظیر انواع بازی‌ها بسیار مؤثر است. از طریق تجربه تعامل مستقیم و غیرمستقیم با همسالان، کودکان مهارت‌های مهمی را در حیطه‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی کسب می‌کند. با این حال تعامل با همسالان همیشه موفقیت‌آمیز نیست و گاهی با چالش‌هایی همراه می‌شود که در نهایت می‌تواند طرد شدن از سوی همسالان را به همراه داشته باشد (ریجنتیس، استگ و تروگت، ۲۰۰۶).

طرد همسالان پدیده‌ای شایع در تعاملات اجتماعی کودکان می‌باشد. این پدیده بنا بر دلایل مختلفی می‌تواند اتفاق بیفتد. اگرچه هدف از طرد همیشه وارد ساختن آسیب‌های روان‌شناختی نیست با این حال تجربه طرد شدن می‌تواند پیامدهای تعیین‌کننده‌ای در سلامت رفتاری و هیجانی (کیلن و روتلند^۲، ۲۰۱۱)، مشکلات تحصیلی (بوخس^۳ و همکاران، ۲۰۰۶)، کاهش رفتارهای فرا-اجتماعی (کوینی^۴ و همکاران، ۲۰۱۱) و کاهش عزت‌نفس (ورکوین و تیجس^۵، ۲۰۰۶) کودکان ایفا کند. در واقع می‌توان گفت که داشتن تعامل اجتماعی مثبت و معنی‌دار از نیازهای اساسی همه انسان‌هاست. با این وجود کودکان وقتی در دبستان تعامل اجتماعی برقرار می‌کنند تعدادی از آن‌ها در این امر موفق هستند و تعدادی از آن‌ها از سوی همسالانشان طرد می‌شوند (کیلن و همکاران^۶، ۲۰۰۹). در این راستا سارنتو^۷ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان دادند که طرد شدن از سوی همسالان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عدم سازگاری، اختلالات خلقی و قربانی شدن در کودکی باشد. طرد همسالان اشاره به عدم دوست‌داشتنی از سوی همسالان دارد که می‌تواند توأم با کنار گذاشته شدن عامدانه از فعالیت‌های همسالان، قربانی شدن و محرومیت باشد (گاریسیا،

-
1. Reijntjes, Stegge & Terwogt
 2. Killen & Rutland
 3. Buhs
 4. Coyne
 5. Verkuyten & Thijs
 6. Killen
 7. Saarento

کاررو، مارندی و موسیتا^۱، ۲۰۱۷). طرد شدن از سوی همسالان سه مشخصه اصلی دارد (۱) طرد شدن بر اساس عدم دوست داشتن است که این دوست‌نداشتن از سوی همسالان می‌تواند در نگرش و یا رفتار همسالان نمود پیدا کند (۲) طرد شدن زمانی اتفاق می‌افتد که همسالان در بافت یک گروه یکدیگر را می‌شناسند و با هم آشنا هستند. (۳) چرخه طرد شدن از سوی همسالان زمانی تکمیل می‌گردد که اعضای مهم گروه نیز فرد را کنار می‌گذارند (لری^۲، ۲۰۰۵).

با توجه به پیامدهای منفی که طرد شدن از سوی همسالان می‌تواند به همراه داشته باشد برای سال‌های متمادی متخصصین و پژوهشگران علاقه‌مند به یادگیری درباره مشخصه‌های رفتاری‌ای بودند که موجب طرد شدن از سوی همسالان می‌شد. آن‌ها از این مطلب معمولاً به‌عنوان همبسته‌های طرد شدن یاد می‌کردند (آشر و مک دونالد^۳، ۲۰۰۹). بیرمن^۴ (۲۰۰۴) در پژوهش خود این مشخصه‌ها را به‌صورت خلاصه بیان کرده است. او می‌گوید کودکانی که از سوی همسالان طرد می‌شوند پرخاشگر هستند، مهارت کمی دارند، با معلم تعامل منفی دارند، اهل مشاجره هستند و در روابط اجتماعی دچار مشکل هستند. اگر در پی تبیین فرایند طرد شدن و نیز همبسته‌های این مفهوم هستیم قدم اول داشتن ابزاری روا و پایاست که مختص فرهنگ و جامعه دانش‌آموزان ایرانی است. با توجه به اینکه مرور پیشینه پژوهشی نشان‌دهنده این است که تاکنون در رابطه با طرد همسالان در مقطع ابتدایی و در پایه ششم ابزاری هنجاریابی نشده است. هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی مشخصه‌های روان‌سنجی (تعیین ساختار عاملی و اعتباریابی مقیاس) مقیاس طرد همسالان ویسل، سارید و استرنبرگ^۵ (۲۰۱۳) می‌باشد.

پیشینه پژوهشی ابزارهایی که طرد همسالان را مورد سنجش قرار می‌دهند نشان‌دهنده این است که تعدادی از پژوهشگران (سیلسن و بوکوسکی^۶، ۲۰۰۰؛ لاد، هرالده و اندرو^۷، ۲۰۰۶) از ابزارهای جامعه‌شناسانه طرد - پذیرش برای سنجیدن این مفهوم استفاده کرده‌اند.

1. Garcia, Carrero, Marande & Musitu
2. Leary
3. Asher & McDonald
4. Bierman
5. Wiesel, Sarid & Sternberg
6. Cillessen & Bukowski
7. Ladd, Herald & Andrews

در این ابزارها از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به سؤالاتی نظیر "چقدر دوست داری با این فرد در مدرسه بازی کنی؟" پاسخ دهند. دیگر پژوهشگران مثل مکلاچلان، زیمر و مک‌گروور^۱ (۲۰۱۰) از ابزارهای استفاده کرده‌اند که در آن دانش‌آموز باید در پاسخ به عبارت‌هایی مثبت و یا منفی بله یا خیر را انتخاب کند از جمله این عبارت‌ها می‌توان به "دانش‌آموزان وقتی نفراتی دیگر برای بازی کردن دارند شما را رها می‌کنند" اشاره کرد. در دیگر ابزارهای جامعه‌شناسانه، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود سطح دوست داشتن و یا دوست نداشتن همکلاسی‌هایشان را در طیف ۳ تا ۵ درجه‌ای مشخص کنند (لاد^۲، ۲۰۰۶). روش دیگر برای سنجیدن مفهوم طرد در کودکان ابتدایی، مصاحبه با معلم دانش‌آموز می‌باشد در این مصاحبه از معلم خواسته می‌شود تا سطح محبوبیت و طرد دانش‌آموز را مشخص نماید (لاد، هرال و ریزر^۳، ۲۰۰۸). علاوه بر این ابزارها گمبل و ایش سالم^۴ در سال ۲۰۰۳ ابزاری را طراحی کردند که در آن آزمودنی‌های بزرگسال محبوبیت و طرد یکدیگر را در طی دوران کودکی مشخص می‌کردند مقیاس بر اساس دو متغیر شدت و مقدار زمان طرد طراحی شده بود و شاخص‌های طرد خفیف، متوسط و شدید را ارائه می‌داد.

اگر چه تمامی ابزارهای ذکر شده به نوعی طرد شدن از سوی همسالان را مورد سنجش قرار می‌دادند نکته حائز اهمیت در مورد آن‌ها این است که هیچ‌یک مؤلفه‌های طرد شدن را مورد ارزیابی قرار نمی‌دهند. بنابراین به همین خاطر پرسشنامه طرد همسالان ویسل و همکاران (۲۰۱۳) را انتخاب کرده که این ابزار ۴ مؤلفه طرد شدن را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در نهایت نمره کلی دانش‌آموز را ارائه می‌دهد. این ابزار بر اساس نظریه آشر^۵ و همکاران (۲۰۰۱) ساخته شده است این نظریه پردازان معتقدند طرد شدن دانش‌آموز مفهومی چندبعدی است که از جمله ابعاد آن می‌توان به این موارد اشاره کرد. ۱. پرخاشگری فیزیکی و کلامی به سمت دانش‌آموز طرد شده. ۲. سرزنش دانش‌آموز طرد شده به خاطر چیزهای منفی که اتفاق افتاده و یا اتفاق خواهد افتاد. ۳. تشکیل گروه‌هایی برای تخریب بیشتر دانش‌آموز. ۴.

1. Mclachlan, Zimmer & Mcgregor

2. Ladd

3. Ladd, Herald & Reiser

4. Gumpel & Ish shalom

5. Asher

رها کردن کامل دانش آموز. ۵. جلوگیری از دانش آموز طرد شده برای برقراری روابط اجتماعی با دیگران.

ترجمه، انطباق و اعتباریابی ابزارهای استاندارد، فرصت مناسبی برای بررسی کاربرد - پذیرگی ابزارها در جوامع دیگر فراهم می‌آورد. یکی از راه‌های اساسی برای تعیین کاربرد - پذیرگی یک ابزار در جوامع دیگر، بررسی ساختار عاملی آن است (ایوانو و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از شیربکی و همتی، ۱۳۸۹). بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی مقیاس طرد همسالان می‌باشد و در پی پاسخ دادن به این پرسش‌هاست الف) آیا عامل‌های موجود در پرسشنامه طرد همسالان با جامعه دانش آموزان مقطع ابتدائی ایران مطابقت دارد؟ ب) آیا عامل‌های استخراج شده از پرسش‌نامه از روایی سازه و پایایی مطلوبی برخوردار است؟

روش

این پژوهش به روش توصیفی (همبستگی) طراحی شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پایه ششم دبستان شهر کرمانشاه در سال ۹۷-۹۶ (در حدود ۲۰۰۰ نفر، ۱۵ مدرسه) بود که تعداد ۳۱۱ نفر از ایشان بر اساس جدول مورگان به‌عنوان نمونه و به‌صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا شهر کرمانشاه به چهار قسمت تقسیم و سپس از هر قسمت سه مدرسه انتخاب و پرسش‌نامه بین کلیه دانش آموزان پایه ششم تقسیم شد. در پژوهش حاضر به دلیل این که امکان وجود پرسشنامه غیر معتبر از سوی دانش آموزان ابتدائی وجود داشت نمونه به حجم ۳۵۰ نفر افزایش پیدا کرد و بعد از حذف پرسش‌نامه‌های فاقد اعتبار هنجاریابی بر روی ۳۱۱ پرسش‌نامه صورت گرفت.

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاسی برای اندازه‌گیری طرد همسالان از پرسش‌نامه طرد همسالان ویسل، سارید و استرنبرگ^۲ (۲۰۱۳) استفاده شد. این ابزار بر اساس نظریه آشور و همکاران ساخته شده و حاوی ۲۱ سؤال می‌باشد. این ابزار چهار مؤلفه دارد که در پژوهش ویسل و همکاران ۶۲/۸ درصد از واریانس را تبیین می‌کردند.

1. Ivanova
2. Wiesel, Sarid & Sternberg

گویه‌ها بر روی طیف لیکرت ۶ درجه‌ای قرار می‌گرفتند و نمره بیشتر نشان‌دهنده طرد شدن بیشتر دانش‌آموز از سوی همسالان بود.

روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر بدین صورت انجام شد که در مرحله نخست پرسشنامه طرد همسالان از متن انگلیسی به فارسی ترجمه گردید و سپس ترجمه معکوس شد. این ترجمه توسط دانشجویان مترجمی زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد که با ترجمه اولیه شباهت داشت. در مرحله دوم و در مطالعه مقدماتی پرسش‌نامه به پنج دانش‌آموز پایه ششم داده شد و از آن‌ها خواسته شد نظرات خود را در مورد سؤال‌ها و ابهام‌های موجود بیان کنند. در مراحل بعدی، پس از کسب مجوز لازم از سازمان آموزش و پرورش شهرستان پرسشنامه‌ها در یک مقیاس کوچک (۲۵ نفر) به صورت مقدماتی اجرا گردید و کلیه اشکالات آن‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. بعد از اجرای مقدماتی و رفع کلیه ابهام‌ها و اشکالات موجود، محقق با حضور در کلاس‌های موردنظر پس از توضیح در مورد اهداف پژوهش و جلب اعتماد و همکاری دانش‌آموزان و دادن اطمینان از محرمانه بودن نتایج از دانش‌آموزان خواست تا با دقت و صداقت به همه گویه‌ها پاسخ بدهند و در نهایت داده‌های جمع‌آوری گردید.

یافته‌ها

جدول ۱ نشان‌دهنده میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی و همبستگی هر سؤال با نمره کل می‌باشد. لازم به ذکر است در برآورد شاخص‌های توصیفی و تحلیل عامل اکتشافی از نرم‌افزار SPSS-18 و در تحلیل عامل تائیدی مرتبه اول و مرتبه دوم از نرم‌افزار Lisrel-8.8 استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مقیاس طرد همسالان

گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	همبستگی با کل
همکلاسی‌های من مرا در گروه نمی‌پذیرند	۱/۸۷	۱/۵۳	۱/۶۲	۱/۲۵	۰/۴۹**
من وقتی دوستانم را دعوت به کاری می‌کنم آن‌ها آن را نمی‌پذیرند	۲/۳۶	۱/۶۸	۰/۸۹	-۰/۶۱	۰/۴۷**
من از گروه‌های کلاسی کنار زده می‌شوم	۱/۸۲	۱/۴۷	۱/۷۸	۱/۹۰	۰/۵۰**

۰/۶۲**	۱/۲۵	۱/۵۸	۱/۵۵	۱/۹۶	دوستانم مرا نادیده می‌گیرند
۰/۶۳**	۱/۲۸	۱/۶۲	۱/۵۶	۱/۹۰	دوستانم به من اجازه نمی‌دهند در بازی‌ها و فعالیت‌ها شرکت کنم
۰/۵۳**	۰/۵۹	۱/۴۰	۱/۶۵	۲/۰۸	بعضی دوستانم نمی‌گذارند که من با بقیه دانش‌آموزان در ارتباط باشم
۰/۶۱**	۱/۹۱	۱/۷۹	۱/۵۰	۱/۸۳	دوستان من نمی‌گذارند که من اطلاعات مهم به دست بیاورم
۰/۶۵**	-۰/۳۳	۱/۰۷	۱/۷۷	۲/۳۰	دوستانم گاهی به لحاظ فیزیکی به من حمله می‌کنند
۰/۵۸**	-۰/۵۵	۰/۹۸	۱/۸۳	۲/۴۱	دوستانم گاهی به سمت من چیزی پرتاب می‌کنند
۰/۵۳**	-۰/۱۱	۱/۱۱	۱/۶۶	۲/۲۲	وسایل من (کتاب‌ها، بازی‌ها و موارد دیگر) خراب می‌شود
۰/۶۴**	۱/۱۴	۱/۵۷	۱/۵۶	۱/۹۴	دوستانم به من فحش می‌دهند
۰/۷۳**	۱/۶۴	۱/۶۵	۱/۴۷	۱/۹۰	دوستانم مرا مسخره و اذیت می‌کنند
۰/۶۵**	-۰/۲۰	۱/۱۶	۱/۸۲	۱/۲۷	دوستانم روی من اسم می‌گذارند
۰/۶۹**	۰/۹۳	۱/۵۱	۱/۵۹	۱/۹۹	دوستانم با ادا در آوردن مرا مسخره می‌کنند
۰/۶۵**	۱/۹۶	۱/۷۹	۱/۴۶	۱/۸۱	دوستانم مرا تحقیر می‌کنند
۰/۵۹**	۱/۹۴	۱/۷۸	۱/۴۵	۱/۸۱	دوستانم به من دستور می‌دهند
۰/۷۱**	۰/۹۵	۱/۴۷	۱/۵۶	۲/۰۳	دوستانم برای اتفاق‌های بدی که می‌افتد مرا سرزنش می‌کنند
۰/۶۳**	۱/۵۶	۱/۶۷	۱/۴۶	۱/۸۶	دوستانم برای اتفاق‌هایی که هنوز رخ نداده است مرا سرزنش می‌کنند
۰/۶۵**	۱/۶۸	۱/۷۰	۱/۵۱	۱/۸۷	دوستانم به من تهمت می‌زنند
۰/۶۱**	۰/۸۴	۱/۵۰	۱/۶۵	۲/۰۰	دوستانم کسانی را که مرا رد می‌کنند تشویق می‌کنند
۰/۶۲**	۰/۱۲	۱/۲۹	۱/۷۸	۲/۱۷	دوستانم برای من شایعه و حرف درست می‌کنند

**، ۰/۰۱P<

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد شاخص کجی و کشیدگی همه گویه‌های مقیاس طرد همسالان در دامنه ± 2 قرار دارد که این مطلب منطبق با نظریه کلاین^۱ (۲۰۰۵) نشان‌دهنده توزیع نرمال گویه هاست و از سوی دیگر همبستگی همه گویه‌ها با نمره کل مقیاس مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد که این مطلب نشان‌دهنده این است که همه گویه‌ها در راستای سنجیدن مفهوم کلی طرد همسالان هستند.

روایی سازه

برای بررسی ساختار عاملی مقیاس طرد همسالان در جامعه ایرانی از روش تحلیل عاملی استفاده شد. در اجرای تحلیل عامل اکتشافی این مفروضه‌ها رعایت شدند. الف) شاخص کفایت نمونه‌برداری دست کم ۰/۷۰ و ترجیحاً بالاتر از آن باشد ب) نتایج آزمون کرویت بارتلت معنادار باشد ج) بار عاملی هر ماده در ماتریس عاملی و ماتریس چرخش یافته دست کم ۰/۳۰ و ترجیحاً بالاتر از آن باشد د) هر یک از عامل‌ها حداقل متعلق به سه گویه باشد. در پژوهش حاضر شاخص کفایت نمونه‌برداری 0.92^2 به دست آمد که اولین هدف تحلیل عامل اکتشافی را فراهم می‌کند زیرا که نشان می‌دهد می‌توان داده‌ها را به یک سری عامل‌های پنهان تقلیل داد. آزمون کرویت بارتلت عدد $2771/82$ را نشان داد که در سطح آلفای ۰/۰۰۱ معنادار بود این امر نشان‌دهنده این است که به اندازه کافی در ماتریس داده‌ها همبستگی وجود دارد که به توان تحلیل عاملی را ادامه داد. در تحلیل عامل اکتشافی ما از روش مؤلفه‌های اصلی و از چرخش متعامد از نوع واریماکس^۴ استفاده کرده‌ایم. جدول (۲) بارهای عاملی، ارزش ویژه^۵، درصد واریانس تبیین شده و درصد واریانس تبیین شده تراکمی بعد از چرخش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. تحلیل عامل اکتشافی مقیاس طرد همسالان

گویه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴
۱۹. دوستانم به من تهمت می‌زنند	۰/۷۲			
۱۵. دوستانم مرا تحقیر می‌کنند	۰/۶۹			
۱۴. دوستانم با ادا درآوردن مرا مسخره می‌کنند	۰/۶۷			

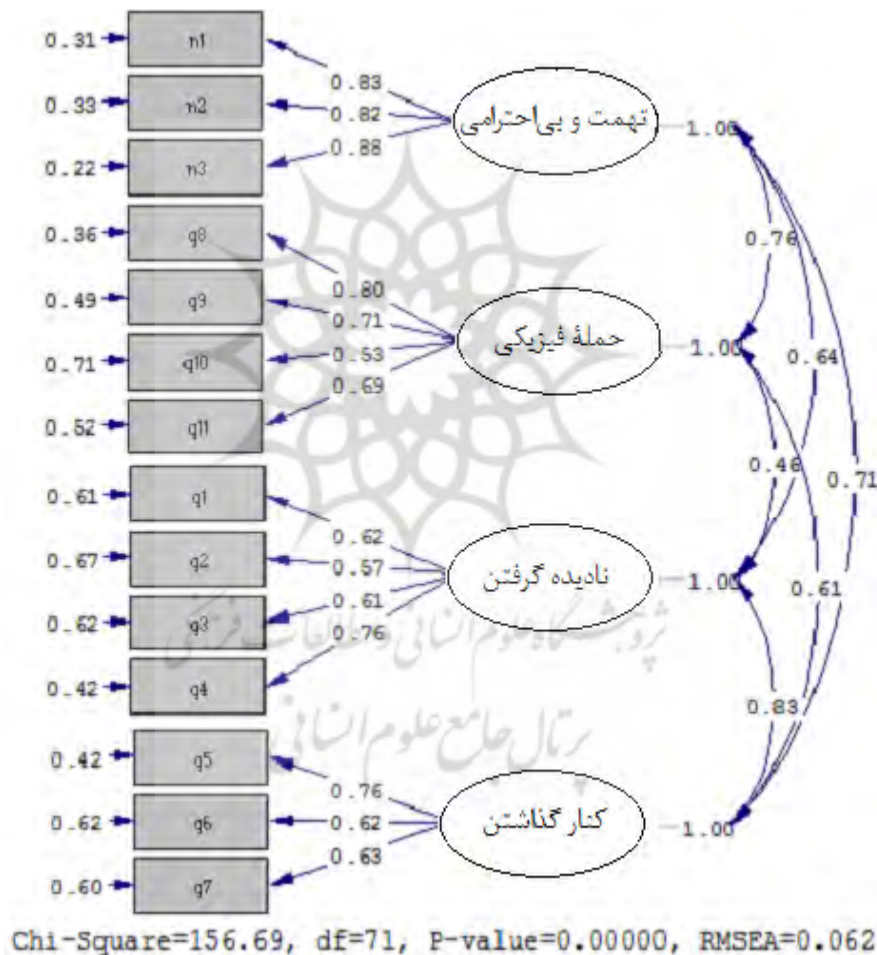
1. Kline
2. measure of sampling adequacy
3. bartlett's test of sphericity
4. Varimax
5. initial eigenvalues

۰/۶۶	۱۶. دوستانم به من دستور می‌دهند			
۰/۶۵	۲۱. دوستانم برای من شایعه و حرف درست می‌کنند			
۰/۶۴	۱۸. دوستانم برای اتفاق‌هایی که هنوز رخ نداده است مرا سرزنش می‌کنند			
۰/۵۹	۱۲. دوستانم مرا مسخره و اذیت می‌کنند			
۰/۵۹	۲۰. دوستانم کسانی را که مرا رد می‌کنند تشویق می‌کنند			
۰/۵۷	۱۷. دوستانم برای اتفاق‌های بدی که می‌افتد مرا سرزنش می‌کنند			
۰/۵۰	۱۳. دوستانم روی من اسم می‌گذارند			
۰/۸۱	۹. دوستانم گاهی به سمت من چیزی پرتاب می‌کنند			
۰/۷۷	۸. دوستانم گاهی به لحاظ فیزیکی به من حمله می‌کنند			
۰/۵۷	۱۱. دوستانم به من فحش می‌دهند			
۰/۵۶	۱۰. وسایل من (کتاب‌ها، بازی‌ها و موارد دیگر) خراب می‌شود			
۰/۷۴	۱. همکلاسی‌های من مرا در گروه نمی‌پذیرند			
۰/۷۴	۲. من وقتی دوستانم را دعوت به کاری می‌کنم آن‌ها آن را نمی‌پذیرند			
۰/۶۷	۳. من از گروه‌های کلاسی کنار زده می‌شوم			
۰/۵۹	۴. دوستانم مرا نادیده می‌گیرند			
۰/۷۴	۶. بعضی دوستانم نمی‌گذارند که من با بقیه دانش‌آموزان در ارتباط باشم			
۰/۶۴	۷. دوستان من نمی‌گذارند که من اطلاعات مهم به دست بیاورم			
۰/۵۷	۵. دوستانم به من اجازه نمی‌دهند در بازی‌ها و فعالیت‌ها شرکت کنم			
۱/۹۹	۲/۶۵	۲/۷۳	۴/۶۷	ارزش ویژه
۹/۴۷	۱۲/۶۲	۱۳/۰۱	۲۲/۲۴	درصد واریانس تبیین شده
۵۷/۳۵	۴۷/۸۸	۳۵/۲۵	۲۲/۲۴	درصد واریانس تبیین شده تراکمی

همان‌گونه که جدول (۲) نشان می‌دهد بارهای عاملی همه گویه‌ها بیشتر از ۰/۳۰ می‌باشد و همه عامل‌ها حداقل دارای ۳ گویه می‌باشند. در مجموع ارزش ویژه چهار عامل بیشتر از یک می‌باشد که در مجموع می‌توانند ۵۷/۳۵ درصد از واریانس را تبیین کنند که این مطلب نشان‌دهنده روایی قابل قبول مقیاس می‌باشد. عامل‌های استخراج شده در جامعه ایرانی بدین صورت نام‌گذاری شدند عامل اول: مورد تهمت و بی‌احترامی قرار گرفتن عامل دوم: مورد حمله فیزیکی و دستورات نابجا بودن عامل سوم: نادیده گرفته شدن عامل چهارم: کنار گذاشته شدن.

تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول به منظور در نظر گرفتن مستقیم خطاهای اندازه‌گیری ضرایب مسیر گویه‌ها و نیز محاسبه معناداری آن‌ها در هر عامل با توجه به این خطا از تحلیل

عامل تأیید مرتبه اول استفاده شده است. در پژوهش حاضر نظر به اینکه عامل اول شامل ده گویه می‌شود از تکنیک بسته‌بندی سؤال^۱ استفاده شده است زیرا آنچه‌ان که فلوید و وایدمن (۱۹۹۵) می‌گویند زمانی که ۵ تا ۸ گویه روی هر عامل بار می‌شود امکان ندارد که مدل موردنظر برازش مطلوبی با داده‌ها داشته باشد و مورد تأیید قرار بگیرد. آن‌ها در این گونه موارد استفاده از بسته‌های سؤال را پیشنهاد می‌دهند (فلوید و وایدمن، ۱۹۹۵؛ به نقل از مینایی، ۱۳۸۵). شکل (۱) نشان‌دهنده ضرایب مسیر تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و جدول (۳) نشان‌دهنده شاخص‌های برازش این تحلیل است.



شکل (۱): ضرایب مسیر تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول

1. Item parceling

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی تحلیل عامل تائیدی مرتبه اول عامل‌های کشف‌شده مقیاس طرد همسالان

شاخص‌ها	(P)	(IFI)	(NFI)	(NNFI)	(CFI)	(GFI)	(RMSEA)
	۰/۰۰۱	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۰۶۲

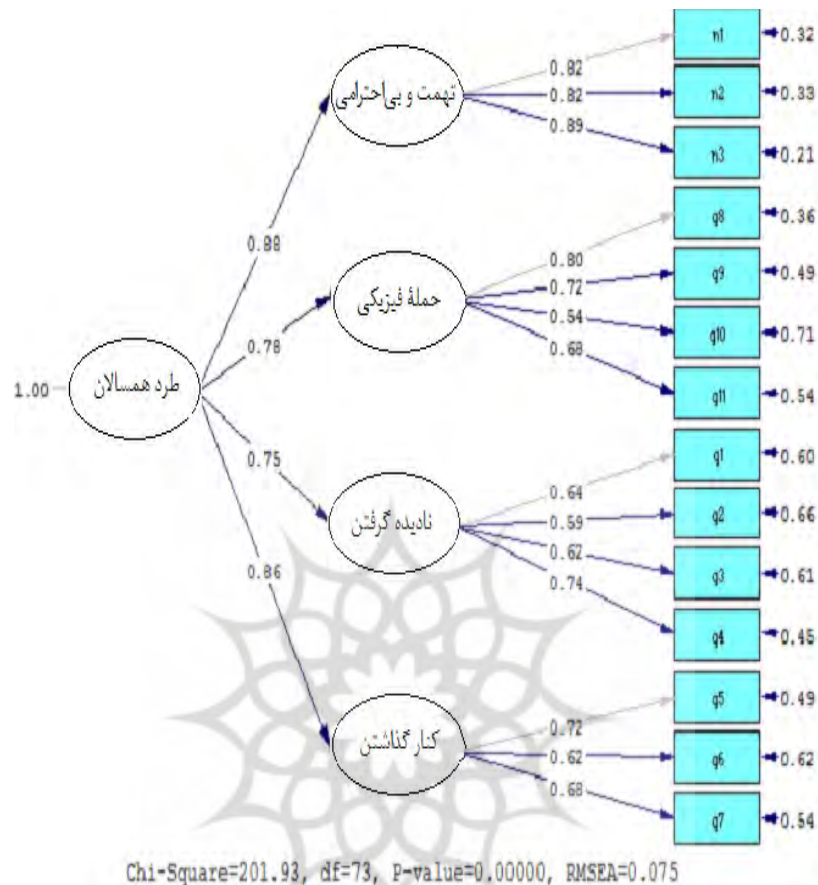
نظر به این که آماره χ^2 دو (X^2) که به عنوان P شناخته می‌شود به عنوان یک آماره برازش به حجم نمونه بزرگ حساس است به این معنی که آزمون χ^2 دو تقریباً همیشه وقتی که اندازه نمونه ما زیاد باشد معنی‌دار است (هوپر، کاگلن و مولن، ۲۰۰۸). پژوهشگران مختلف استفاده از دیگر شاخص‌ها برازش مدل از قبیل ریشه میانگین مجذور خطا (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ (کلین^۲، ۲۰۰۵) شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش فزاینده (IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، و شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI) بزرگتر یا مساوی ۰/۹۰ (براون و کادک^۳، ۱۹۹۳؛ هیو و بنتلر^۴، ۱۹۹۹) را نشانه برازش مناسب می‌دانند. همان‌گونه که جدول (۳) نشان می‌دهد کلیه شاخص‌های برازش در حد مطلوب می‌باشند.

تحلیل عامل تائیدی مرتبه دوم

بعد از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عامل تائیدی مرتبه اول به منظور بررسی این مطلب که آیا مؤلفه‌ها در قالب یک مفهوم بنام طرد همسال قرار می‌گیرند یا خیر استفاده از تحلیل عامل تائیدی مرتبه دوم ضروری است. جدول (۴) شاخص‌های برازش و شکل (۲) نشان‌دهنده ضرایب مسیر استاندارد شده تحلیل عامل تائیدی مرتبه دوم می‌باشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Hooper, coughlan & Mullen
2. Kelin
3. Browne & Cudeck
4. Hu & Bentler



شکل ۲. ضرایب مسیر استاندارد شده تحلیل عامل تائیدی مرتبه دوم

جدول ۴. شاخص های برازندگی تحلیل عامل تائیدی مرتبه دوم مقیاس طرد همسالان

شاخص ها	(P)	(IFI)	(NFI)	(NNFI)	(CFI)	(GFI)	(RMSEA)
	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۰۷۵

همان گونه که جدول (۴) نشان می دهد شاخص های برازش در حد مطلوبی قرار دارند بنابراین می توان گفت که مؤلفه های مقیاس طرد همسالان همگی در ذیل سازه طرد همسالان قرار می گیرند.

همسانی درونی

جدول ۵ نشان دهنده ضرایب همسانی درونی مؤلفه ها و نمره کل مقیاس طرد همسالان بر اساس ضرایب آلفای کرونباخ می باشد.

جدول ۵. ضرایب همسانی درونی مؤلفه‌ها و نمره کل مقیاس طرد همسالان

ضریب آلفا	مؤلفه‌ها
۰/۸۷	مورد تهمت و بی‌احترامی قرار گرفتن
۰/۷۷	مورد حمله فیزیکی و دستورات نابجا بودن
۰/۷۴	نادیده گرفته شدن
۰/۷۱	کنار گذاشته شدن.
۰/۹۱	نمره کل

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد کلیه ضرایب در حالت ایده‌آلی قرار دارند که این مطلب مؤید همسانی درونی مقیاس طرد همسالان می‌باشد

بحث و نتیجه‌گیری

در طی ۳۰ سال گذشته پژوهش‌ها نشان‌دهنده این است که تعامل با همسالان نقشی اساسی در ایجاد رفتارهای مشکل‌دار و رفتارهای مناسب کودکان دارد (روبین، بوکوسکی و لارسن^۱، ۲۰۰۹). مرور پژوهش‌ها نشان‌دهنده ارتباط بین طرد شدن از سوی همسالان با ناسازگاری‌هایی نظیر رفتارهای برون‌سازی شده (دودج، لفسفورد و بورک^۲، ۲۰۰۳)، افسردگی (پاناک و گاربر^۳، ۱۹۹۲) و مشکلات تحصیلی (بوکوس و لاد^۴، ۲۰۰۱) است. در سال‌های اخیر پژوهشگران طرد همسالان را صرفاً به‌عنوان یک مشخصه کودکان در نظر نمی‌گیرند بلکه به آن به‌عنوان یک فرایند پویای اجتماعی نگاه می‌کنند که تجربه آن می‌تواند ناسازگاری به همراه داشته باشد (بایرمن^۵، ۲۰۰۴). در قلمرو نظری، نظریه منبع محافظتی هوبفل^۶ بیان‌کننده این است که اثر یک رویداد آسیب‌زا وقتی توأم با عدم حمایت اجتماعی است بسیار بیشتر از زمانی است که فرد حمایت اجتماعی دارد. در واقع منابع حمایتی اجتماعی می‌توانند آسیب‌ها را تعدیل و طرد شدن اجتماعی می‌تواند آسیب‌ها را افزایش دهد (هوبفل^۷، ۲۰۱۱). اگر معتقدیم مفهوم طرد همسالان فرایند پویای حائز اهمیت است به‌گونه‌ای که می‌تواند

1. Rubin, Bukoswki & Laursen
2. Dodge, Lansford & Burks
3. Panak & Garber
4. Buhs & Ladd
5. Bierman
6. Hobfoll's conservation of resource theory
7. hobfoll

پیامدهای منفی روان‌شناختی به همراه داشته باشد می‌بایست به‌منظور پژوهش در این زمینه و به تبع آن کاهش زمینه‌های طرد و توانمندسازی دانش‌آموزان، ابزاری روا، پایا و مختص فرهنگ دانش‌آموزان ایرانی در دست داشته باشیم تا اطلاعات صحیح‌تر در این زمینه به دست آوریم. با توجه به اینکه مرور پیشینه پژوهشی در این زمینه حکایت از فقدان ابزار مناسب بود هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی (تعیین ساختار عاملی و اعتباریابی) مقیاس طرد همسالان ویسل، سارید و استرنبرگ (۲۰۱۳) بود.

تحلیل عامل اکتشافی در پژوهش حاضر نشان داد که در جامعه مختص دانش‌آموزان پایه ششم مقطع ابتدائی همانند با نسخه اصلی مقیاس طرد همسالان این ابزار دارای چهار مؤلفه می‌باشد که در پژوهش حاضر این چهار مؤلفه بنام‌های مورد تهمت و بی‌احترامی قرار گرفتن، مورد حمله فیزیکی و دستورات نابجا بودن، نادیده گرفته شدن و کنار گذاشته شدن نام‌گذاری شدند این چهار مؤلفه می‌توانستند ۵۷/۳۵ درصد از واریانس را تبیین کنند که این مطلب نشان‌دهنده روایی مطلوب مقیاس می‌باشد. این چهار مؤلفه در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مورد پذیرش و در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم ذیل مفهوم طرد همسالان قرار گرفتند. در رابطه با این یافته‌ها می‌توان گفت که طرد همسالان همانند با سایر مفاهیم علوم رفتاری پدیده‌ای چندبعدی است که می‌تواند نمودهای مختلفی داشته باشد و به همین دلیل بر جنبه‌های مختلفی از زندگی دانش‌آموزان می‌تواند تأثیر بگذارد. در واقع طرد شدن از سوی همسالان یک فرایند پویا با ابعاد مختلف است که همان‌گونه که مؤلفه‌های مقیاس نشان می‌دهد می‌تواند جسم، روان و زندگی اجتماعی کودک را تحت تأثیر قرار دهد. وجود تفاوت‌های مختلف کودکان در مقطع ابتدائی می‌تواند در شکل‌گیری این مؤلفه‌ها بسیار مؤثر باشد. دانش‌آموزان پایه ششم ابتدائی در مشخصه‌های روان‌شناختی، هوش، هوش هیجانی، زمینه خانوادگی، وضعیت اجتماعی اقتصادی و موارد دیگر متفاوت هستند که این تفاوت‌ها می‌تواند موجب طرد شدن تعدادی از دانش‌آموزان گردد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش مربوط به جامعه آماری می‌باشد. نمونه پژوهش حاضر تنها دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدائی شهر کرمانشاه می‌باشند که تنها در یک بازه زمانی انتخاب شده‌اند بنابراین هنگام تعمیم نتایج به سایر پایه‌ها و دیگر شهرها این نکته باید مدنظر قرار بگیرد. نکته دیگر این که ابزار جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر پرسشنامه خود گزارشی است که در پاره‌ای از موارد می‌تواند با سوگیری‌هایی همراه باشد بدین صورت

که بعضی از دانش‌آموزان طردشدگی خود را انکار کنند و یا بنا به دلایل مختلفی اطلاعات درستی در ارائه ندهند. بنابراین به سایر پژوهشگران توصیه می‌شود از سایر روش‌ها (نظیر مصاحبه و یا مشاهده) جهت جمع‌آوری اطلاعات تکمیلی استفاده کنند. همچنین پایائی پژوهش حاضر بر اساس ضریب همسانی درونی می‌باشد و در رابطه با پایا بودن یافته‌ها در طول زمان اطلاعاتی ارائه نمی‌دهد بنابراین به دیگر پژوهشگران توصیه می‌گردد پایایی این ابزار را در طول زمان نیز مورد بررسی قرار دهند. یافته‌های پژوهش حاضر به سیاست‌گذاران، آموزگاران، مشاوران و اولیا کمک می‌کند تا کودکان طرد شده و نیز کودکان در معرض خطر طرد شدن را شناسایی کنند همچنین یافته‌های پژوهش حاضر ابزاری روا و پایا در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد که به راحتی بتوانند در رابطه با پیش‌بینی کننده‌ها و عوامل همبسته با طرد شدن فرضیه ارائه کنند و آن را به ورطه آزمایش بگذارند.

منابع

- شیربکی، ناصر و همتی، آزاد. (۱۳۸۹). مطالعه تغییرناپذیری ساختار عاملی مقیاس نگرش ریاضی فنا-شرمن در دانش‌آموزان دبیرستانی دو زبانه ایران. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۳(۱): ۷۰-۴۹.
- مینایی، اصغر. (۱۳۸۵). مطالعه ساختار عاملی فرم گزارش معلم آخنباخ با استفاده از تحلیل عامل تائیدی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۶(۳): ۷۸۶-۷۶۹.
- Asher, S. R., and McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, & perceived popularity, in *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups: Social, Emotional, & Personality Development in Context*, eds K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (New York, NY: Guilford), 232-249.
- Asher, S. R., Rose A. J., & Gabriel, S. W (2001). *Peer rejection in everyday life*. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 105-142). New York: Oxford University Press.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes & Intervention Strategies*. New York, NY: The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. SLong (Eds.), *Testing structural equations models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buhs ES, Ladd GW (2001) Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560
- Buhs ES, Ladd GW, & Herald SL (2006). Peer exclusion & victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection &

- children's classroom engagement & achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1–13.
- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (Eds.). (2000). *Recent advances in the measurement of acceptance & rejection in the peer system* (New Directions for Child Development, No. 88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coyne SM, Gundersen N, Nelson DA, & Stockdale L (2011). Adolescents' prosocial responses to ostracism: An experimental study. *The Journal of Social Psychology*, 151 (5), 657–661.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, 74(2), 374-393.
- García Bacete, F. J., Carrero Planes, V. E., Marande Perrin, G., & Musitu Ochoa, G. (2017). Understanding Rejection between First-and-Second-Grade Elementary Students through Reasons Expressed by Rejecters. *Frontiers in psychology*, 8 (4), 462-480.
- Gumpel, T. P., & Ish-Shalom, K. V. (2003). How do young adults remember their childhood social status? A retrospective analysis of peer-rejection in childhood & adolescence, & protective factors predictive of its remission. *Social Psychology of Education*, 6(2), 129–157.
- Hobfoll, E. S. (2011). Conservation of resource caravans & engaged settings. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 84(1): 116–122.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit structural equation modelling. *Atlantic*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–5.
- Killen M, & Rutland A (2011). *Children & Social Exclusion: Morality, Prejudice, & Group Identity*. New York: Wiley/Blackwell.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2009). "Social exclusion in childhood & adolescence," in Handbook of Peer Interactions, Relationship, & Groups, eds K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (New York, NY: Guilford Press).
- Kline, R. B. (2005). *Principles & practice of structural equation modeling*, edition 2, Guilford press, New York & London.
- Ladd, G. W., Herald, S., & Andrews, K. (2006). *Young children's peer relations & social competence*. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), Handbook of research on the education of young children (Vol. 2, pp. 23–54). New York: Macmillan.
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*, 79(4): 1001–1015.
- Leary, M. R. (2005). "Varieties of interpersonal rejection," in The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, & Bullying, eds K. D.

- Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (New York, NY: Psychology Press
- McLachlan, J., Zimmer-Gembeck, M. J., & McGregor, L. (2010). Rejection sensitivity in childhood & early adolescence: Peer rejection & protective effects of parents & friends. *Journal of Relationships Research*, 1(1), 31–40.
- Panak WF, Garber J (1992) Role of aggression, rejection, & attributions in the prediction of depression in children. *Developmental Psychopathology*, 4(1), 145–165
- Reijntjes A, Stegge H, Terwogt MM. (2006). Children's coping with in vivo peer rejection: an experimental investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6), 877–889.
- Rubin KH, Bukowski WM, Laursen B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, & groups: Social, emotional, & personality development in context*. New York, NY: Guilford Press.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student–classroom–& school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*. 51(3): 421–434
- Verkuyten M, & Thijs J (2006). Ethnic discrimination & global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (2), 107–116.
- Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O., & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects—A brief report. *Journal of Loss & Trauma*, 11(2), 131–142.
- Wiesel, R., Sarid M., & Sternberg, R. (2013). Measuring Social Peer Rejection during Childhood: Development & Validation, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(5), 482-492.