

تدوین مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد همسالان در مقطع ابتدائی و بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر این مدل در پرخاشگری، خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی

سیده خدیجه مرادیان گیزه رود*، عزت اله قدم پور**،
مسعود صادقی***، محمد عباسی****، فیروزه غضنفری*****

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۱۲/۱۱

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر تدوین مدل ساختاری طرد همسالان بر پایه‌ی یک طرح پژوهشی آمیخته (کمی - کیفی) و بررسی اثربخشی برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر این مدل در پرخاشگری، خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان بود. در قسمت کیفی جامعه‌ی هدف شامل کلیه‌ی آموزگاران مقطع ابتدایی و کلیه‌ی اساتید رشته‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر کرمانشاه می‌شد که از این تعداد ۲۱ آموزگار و ۱۰ متخصص تعلیم و تربیت با روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند انتخاب شد. در قسمت کمی جامعه مد نظر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دبستانی شهر کرمانشاه بود که تعداد ۳۱۱ نفر از ایشان به‌عنوان نمونه و به‌صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند در بخش آزمایشی جامعه‌ی این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی شهر کرمانشاه می‌شد که به‌صورت در دسترس ۳۲ نفر از آن‌ها به شکلی کاملاً تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند. نتایج نشان داد که ضعف‌های خانوادگی، ضعف در درک دیگران و ضعف در زبان و تعامل به‌صورت غیرمستقیم و سازه‌های مشکلات روان‌شناختی، ضعف‌های تحصیلی و عدم جذابیت ظاهری به‌صورت مستقیم بر طرد همسالان تأثیر می‌گذارند. این مدل در قسمت کمی با داده‌های میدانی برازش پیدا کرد. در قسمت آزمایشی نتایج نشان داد که برنامه‌ی آموزشی در مرحله‌ی اول پرخاشگری را کاهش و خودکارآمدی را افزایش می‌دهد و بدین طریق زمینه را برای ارتقای سازگاری اجتماعی بیشتر دانش‌آموزان فراهم می‌آورد.

واژگان کلیدی: طرد همسالان، پرخاشگری، خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی.

khadije.moradiany@gmail.com
ghadampour.e@lu.ac.ir
sadeghi.m@lu.ac.ir
abas.mohammad@hotmail.com
firooze.ghazanfari@yahoo.com

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیت‌دانشگاه لرستان (نویسنده مسئول).
** دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه لرستان.
*** استادیار گروه روانشناسی دانشگاه لرستان.
**** استادیار گروه روانشناسی دانشگاه لرستان.
***** استادیار گروه روانشناسی دانشگاه لرستان.

مقدمه

اگرچه انسان‌ها اجتماعی هستند با این حال گاهی تجربه‌ی طرد اجتماعی از سوی همسالان بخشی اجتناب‌ناپذیر از زندگی است. هنگامی که طرد شدن امتداد یافته و شامل زمانی طولانی می‌شود و یا در مواردی که فرد نسبت به این مورد بسیار حساس است و طرد شدن از سوی افراد مهم صورت می‌پذیرد طرد شدن تبدیل به یک مشکل بزرگ می‌شود (ویلیامز، فورگاس و وون‌هیپل^۱، ۲۰۰۵). تجربه‌ی طرد می‌تواند منجر به پیامدهای روان‌شناختی منفی نظیر تنهایی، عزت‌نفس پایین، پرخاشگری و افسردگی شود (مکدوگال، هیمل، ولنکورت و مرسر^۲، ۲۰۰۱) و احساس عدم اطمینان و بدبینی نسبت به آینده را به همراه آورد (ریچمن و لری^۳، ۲۰۰۹). طرد شدن از سوی همسالان می‌تواند یک تجربه‌ی هیجانی دردناک باشد زیرا که انسان ماهیتی اجتماعی دارد در این رابطه آبراهام مازلو^۴ واضح نظریه‌ی سلسله‌مراتب نیازها معتقد است نیاز به عشق، علاقه و احساس تعلق از انگیزه‌های بنیادی انسان‌هاست و در این رابطه معتقد است حتی انسان‌های درون‌گرا برای برخورداری از سلامت روان‌شناختی نیازمند دریافت عاطفه و محبت هستند (مازلو، ۱۹۵۴).

طرد شدن از سوی همسالان در مقطع ابتدائی و دوران کودکی از اهمیت ویژه‌تری برخوردار است زیرا تجربه‌ی طرد در این دوره می‌تواند در کودک درونی شود و بر سایر مراحل رشد تأثیری منفی بگذارد. نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده‌ی این است که زمانی که یک دانش‌آموز را اکثریت همسالانش دوست دارند او به‌احتمال بیشتری دست به فعالیت‌های مشارکتی، دوستانه، اجتماعی و بین فردی می‌زند و بالعکس زمانی که همسالان یک دانش‌آموز را طرد می‌کنند او به‌احتمال بیشتری یا رو به رفتارهای مخربانه می‌آورد و یا دچار افسردگی می‌شود (بلاند و دیروبرتیس^۵، ۲۰۱۷). در مجموع می‌توان گفت که ارتباط با همسال نقش مهمی در رشد کودک ایفا می‌کند زیرا که این ارتباط فرصتی برای آشنایی با قوانین اجتماعی می‌باشد. با این حال آمارها نشان می‌دهد بین ۵ تا ۱۰ درصد از دانش‌آموزان دچار طرد می‌شوند که این طردشدگی آن‌ها را بیشتر مستعد عدم سازگاری اجتماعی در سال‌های آتی می‌سازد به‌طور خاص می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که طرد می‌شوند فرصت کمتری برای تعامل مثبت با همسالانشان دارند که این امر آن‌ها را از

-
1. Williams, Forgas & vonhippel
 2. Mcdougall, Hymel, Valliancourt & Mercer
 3. Richman & Leary
 4. Abraham Maslow
 5. Bland & Derobertis

فرصت شناخت اجتماعی مطلوب، رفتارهای اجتماعی مناسب و یادگیری در حد نرمال محروم می‌سازد (شین^۱ و همکاران، ۲۰۱۶).

مرور پیشینه‌ی پژوهشی بیانگر این است که عوامل مختلفی می‌توانند بر طرد همسالان تأثیر بگذارند. از جمله‌ی این موارد می‌توان جذابیت فیزیکی (کوی^۲ و همکاران، ۱۹۸۲) رفتارهای برون‌سازی شده (فیت^۳ و همکاران، ۲۰۱۲) الگوهای زبانی (لاوس^۴ و همکاران، ۲۰۱۲) عملکرد تحصیلی (وردنو^۵ و همکاران، ۲۰۱۰) هشیاری اجتماعی (اسپنس^۶، ۱۹۸۷) و مشکلات روان‌شناختی (جویل، جوردن و اورت^۷، ۲۰۱۱) را نام برد. نظر به این‌که عوامل مختلفی در طرد شدن دانش‌آموز از سوی همسالان تأثیر دارد و با توجه به اهمیت‌هایی که طرد همسالان ایفا می‌کند و این مطلب که تاکنون مدلی جامع در رابطه با عوامل مؤثر بر طرد که مبتنی بر فرهنگ ایرانی باشد تدوین نشده و برآزش آن در جامعه‌ی ایرانی مورد ارزیابی قرار نگرفته است؛ در مرحله‌ی اول عوامل مؤثر بر طرد دانش‌آموز از سوی همسالان بر اساس دیدگاه آموزگاران مقطع ابتدایی، پیشینه‌ی پژوهشی و متخصصین تعلیم و تربیت با تکیه بر تکنیک مثلث‌سازی در قالب یک مدل ساختاری ارائه می‌شود. در مرحله‌ی دوم این مدل به روش میدانی و از طریق مدل‌های ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی مورد برآزش قرار می‌گیرد؛ و در مرحله‌ی پایانی اثربخشی مدل در ارتقای سازگاری اجتماعی با تأکید بر نقش واسطه‌ای خودکارامدی و پرخاشگری در قالب الگوی میمیک^۸ (چند نشانگر چند پاسخ) مورد آزمون قرار می‌گیرد.

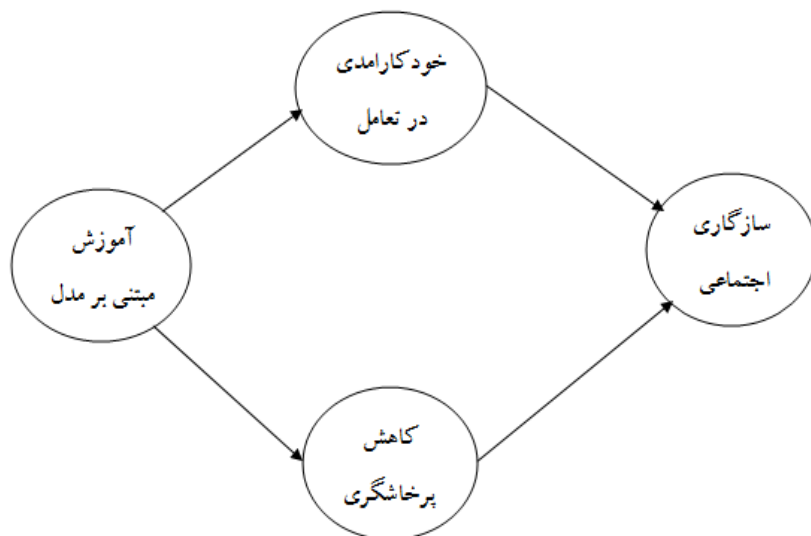
از آنجایی که کودکان طرد شده در مهارت‌های شناختی و اجتماعی دچار ضعف می‌شوند و در تبیین و تفسیر موقعیت‌های چالش‌برانگیز دچار مشکل می‌شوند در نتیجه برنامه‌های آموزشی برای آن‌ها در منابع پژوهشی مختلف توصیه شده است. از میان متغیرهای مختلفی که طرد شدن می‌تواند بر آن‌ها اثر بگذارد سه متغیر ویژه که در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه بوده و پژوهشگران را در پی تعدیل آن‌ها واداشته سه سازه‌ی پرخاشگری، خودکارامدی و سازگاری می‌باشد (مستلینگ^۹، ۲۰۱۰). پرخاشگری

-
1. shin
 2. coie
 3. fite
 4. laws
 5. veronneau
 6. spence
 7. jewell, jordan & evertt
 8. multiple indicators multiple causes
 9. Mestling

اشاره به رفتارهایی دارد که به هدف آسیب رساندن، صدمه زدن و مجروح ساختن دیگری صورت می‌پذیرد. این مفهوم می‌تواند خود را در قالب کلامی، فیزیکی، ارتباطی، خشم و خشونت نشان دهد در واقع پرخاشگری محصول تعامل ما با افراد و یا محیط می‌باشد که در بین افراد مختلف متفاوت است (عالمی، ۲۰۱۵). خودکارامدی که یکی از مهم‌ترین متغیرهای فردی در نظریه شناختی اجتماعی بندورا می‌باشد اشاره به اعتقاد فرد نسبت به توانایی‌اش در سازمان‌دهی و انجام اعمالی دارد که نتایج و موفقیت‌های مطلوب به همراه می‌آورد (بتورت، روسلو و آرتیگا^۱، ۲۰۱۷) و در پایان سازگاری اجتماعی بیانگر این است که دانش‌آموزان چطور انواع مختلفی از خواسته‌های اجتماعی- فرهنگی را مدیریت می‌کنند (مکگاروی^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع این مفهوم اشاره به درجه‌ای دارد که فرد از خود رفتارهای باکفایت اجتماعی بروز می‌دهد و با بافت‌های اجتماعی سازگار می‌شود (رومر، گومز رویز^۳، ۲۰۱۶).

در مجموع و با توجه به آنچه گفته شد هدف‌های اصلی پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر طرد، برآزش آن با داده‌های میدانی و نیز بررسی اثربخشی این مدل در قالب الگوی چند نشانگر چند پاسخ می‌باشد. بدین منظور در پژوهش حاضر پس از شناسایی عوامل مؤثر بر طرد همسالان و بررسی چگونگی تأثیر آن، پروتوکلی آموزشی بر اساس آن طراحی گردید و تأثیر آن در قالب مدلی مورد آزمون قرار گرفت این مدل در شکل (۱) نشان داده شده است.

-
1. Betoret, Rosello & Artiga
 2. Mcgarvey
 3. Romera, Gomez & Ruiz



شکل (۱) مدل مفهومی اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل طرد همسالان

منطق استفاده از الگوی چند نشانگر چند پاسخ^۱ (MIMIC) در قالب مدل ساختاری این است که در این الگو امکان ورود هم‌زمان متغیرهای مشاهده شده (که در آن خطایی وجود ندارد) و متغیرهای مکنون (که در آن خطا محاسبه می‌گردد) در مدل وجود دارد (پوسی، رابرت، لوری و بنت^۲، ۲۰۱۵). این مشخصه امکان استفاده از این الگو در طرح آزمایشی را می‌دهد زیرا که در آن آموزش مبتنی بر مدل به‌عنوان یک متغیر مشاهده‌شده در نظر گرفته می‌شود که در آن آزمودنی‌ها یا در گروه آزمایش و یا در گروه کنترل قرار می‌گیرند و متغیرهای دیگر که فرض بر این است آموزش بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد به‌عنوان متغیر مکنون در نظر گرفته می‌شوند تا با محاسبه‌ی خطاهای آن‌ها برآورد دقیق‌تری از تأثیرات آموزش مبتنی بر مدل صورت بپذیرد. علاوه بر این در این مدل برخلاف تحلیل کوواریانس، امکان بررسی نقش‌های واسطه وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش به روش طرح تحقیق آمیخته اکتشافی (کیفی-کمی) صورت گرفت و اثربخشی آن از طریق روش شبه آزمایشی و طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه در رابطه با پرخاشگری، سازگاری و خودکارآمدی مورد ارزیابی قرار گرفت. در قسمت کیفی و در بخش

1. Multiple Indicators Multiple Causes
2. posey, robert, lowry, bennett

مصاحبه با آموزگاران، جامعه‌ی هدف کلیه‌ی آموزگاران مقطع ابتدایی بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در دبستان‌های دولتی و غیردولتی شهر کرمانشاه مشغول به کار بودند. در بخش مصاحبه با متخصصین تعلیم و تربیت جامعه‌ی هدف شامل کلیه‌ی اساتید رشته‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر کرمانشاه اعم از دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه آزاد، پیام نور و سراسری می‌شد. از جامعه‌های هدف پژوهش، ۲۱ آموزگار و ۱۰ متخصص تعلیم و تربیت با روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند^۱ (متناسب با پژوهش کیفی) انتخاب شدند. در این نوع نمونه‌گیری که در پژوهش کیفی کاربرد دارد پژوهشگر در پی کسانی است که توانایی و تمایل به شرکت در امر پژوهش دارند و به شکلی روشن می‌توانند افکار خود را بیان کنند. معیار انتخاب این تعداد نمونه، رسیدن به غنای لازم و تکراری شدن و در اصطلاح اشباع اطلاعاتی^۲ بود. در قسمت کمی پژوهش حاضر جامعه مد نظر این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دبستانی شهر کرمانشاه در سال ۹۷-۹۶ (در حدود ۳۰۰۰ نفر، ۱۵ مدرسه) بود که تعداد ۳۱۱ نفر از ایشان به‌عنوان نمونه و به‌صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند بدین‌صورت که ابتدا شهر کرمانشاه به چهار قسمت تقسیم و سپس از هر قسمت سه مدرسه انتخاب و پرسش‌نامه بین کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم تقسیم شد. در بخش آزمایشی جامعه‌ی این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی شهر کرمانشاه می‌شد که در آزمون‌ها و مصاحبه‌های مقدماتی بیشترین نمره را در پرخاشگری و کمترین نمره را در سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی داشتند. از این تعداد در حدود ۶۰ دانش‌آموز به‌طور تصادفی انتخاب شدند که از این تعداد ۲۸ دانش‌آموز تمایلی به همکاری نداشتند بنابراین ۳۲ دانش‌آموز باقی‌مانده به شکلی کاملاً تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند.

روش اجرای پژوهش

در مرحله‌ی اول با استفاده از نظریه‌ی برخاسته از داده‌ها و به شیوه‌ی کیفی سؤال‌های مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته با مرور دقیق پیشینه‌ی پژوهشی طراحی شد. سؤال‌ها در اختیار آموزگاران مقطع ابتدایی و متخصصین تعلیم و تربیت قرار گرفت و نظرات آن‌ها بر روی نوار ضبط و تحلیل شد. در مرحله‌ی دوم مدل طراحی شده به شیوه‌ی کمی و به روش توصیفی پیمایشی مورد ارزیابی قرار گرفت و برازش مدل مفهومی با داده‌های تجربی مورد

1. purposeful sampling
2. Data saturation

ارزیابی قرار گرفت؛ و در قسمت پایانی اثربخشی این مدل مورد آزمون قرار گرفت. شیوه‌ی تهیه‌ی پروتکل آموزشی به این صورت بود که بعد از شناسایی عوامل مؤثر بر طرد همسالان کلیه‌ی نظریه‌ها و پژوهش‌های مرتبط با هر عامل مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. سپس با توجه به نتایج پژوهش‌های صورت گرفته (کوی^۱ و همکاران، ۱۹۸۲؛ فیت^۲ و همکاران، ۲۰۱۲؛ لاوس^۳ و همکاران، ۲۰۱۲؛ وردنو^۴ و همکاران، ۲۰۱۰؛ اسپنس^۵، ۱۹۸۷ و جوئل، جوردن و اورت^۶، ۲۰۱۱) در این راستا اهداف هر جلسه‌ی آموزشی و چگونگی رسیدن به این هدف در زمان‌های مشخص تدوین گردید. علاوه بر این موارد در تدوین اهداف آموزشی وضعیت فرهنگی جامعه‌ی ایرانی، سن، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفت و در این رابطه نظرات و پیشنهادهای متخصصین این حوزه اعمال گردید. به منظور بررسی روایی بسته‌ی آموزشی طراحی شده از نظرات اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دکتری که سابقه‌ی تدریس در مقطع ابتدایی داشتند استفاده شد و بر پایه‌ی نظرات آن‌ها اشکالات مرتفع گردید. در مرحله‌ی پایانی اهداف آموزشی بسته به سه نفر از دانش‌آموزان ارائه شد و از آن‌ها خواسته شد ابهامات و یا نظرات خاص خود را بیان کنند. نظرات آن‌ها در بسته‌ی آموزشی اعمال گردید. جدول (۱) نشان‌دهنده‌ی گزیده‌ای از جلسات آموزشی می‌باشد.

-
1. coie
 2. fite
 3. laws
 4. veronneau
 5. spence
 6. jewell, jordan & evertt

جدول (۱). ساختار کلی جلسات آموزش برای گروه آزمایش

جلسه	موضوع	شرح	تکلیف کلاسی	تکلیف خانگی
۱	آشنایی کلی اولیا با فرایند آزمایش	بیان اهداف پژوهش، برقراری ارتباط، تعریف و لزوم مشارکت اولیا در فعالیتهای تحصیلی و تربیتی دانش آموزان	ارائه‌ی نظرات شخصی، بیان سؤال‌های مرتبط، بیان تجربه‌های مطلوب و نامطلوب	برقراری آرامش در خانواده در حد امکان، تلاش برای ارتقای سطح کلامی دانش آموز
۲	درک دیگران	شناسایی احساسات مثبت و منفی، دقت به زبان بدن، توجه به رفتار و طرز برخورد، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی	گفتگو در رابطه با یک موقعیت فرضی که به دانش آموزان بیان شد	نوشتن یک تجربه‌ی شخصی و تأثیر درک کردن دیگران در روابط
۳	برنامه‌ریزی تحصیلی	بیان اهمیت برنامه، نقش برنامه در موفقیت تحصیلی، چگونگی برنامه‌ریزی	تدوین یک برنامه‌ی به‌منظور پیشرفت تحصیلی	عمل به برنامه و بیان نتایج آن
۴	آشنایی اولیا با مطالب آموزش داده‌شده	توضیح موضوعات و دریافت بازخورد، ارائه‌ی راه‌حل در صورت وجود مشکل، توانمندسازی اولیا	نوشتن چالش‌های دانش آموز و ارائه‌ی راه‌حل مناسب آن	به کار بردن راه‌حل‌های احتمالی
۵	مشکلات رفتاری	بیان اهمیت‌ها و تأثیر مشکلات رفتاری و بیان سیستم تشویق و تنبیه	ثبت سیستم تشویق و تنبیه با در نظر گرفتن یک روز در مدرسه	تکمیل سیستم تشویق و تنبیه در منزل
۶	ارتقای مهارت‌های زبانی و نحوه‌ی تعامل	ارتقای دامنه‌ی لغات، بیان داستان با هدف تعامل مناسب، راهکارهای تعامل	اجرای تئاتر نحوه‌ی تعامل مناسب	نوشتن یک داستان در رابطه با تعامل مناسب
۷	جلسه سوم با اولیا	ارائه‌ی راهکارهای درمان خجالتی بودن، حرف زشت زدن و اذیت دیگران	نوشتن راهکارهای درمان فرزند خود	کاربست راهکارها در منزل
۸	مرور و جمع‌بندی	جمع‌بندی موارد ذکر شده در جلسات قبل	دریافت بازخورد از شرکت‌کنندگان و اجرای پس‌آزمون	توصیه به استفاده از آموزش‌های ارائه شده

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه‌ی طرد همسالان: این پرسش‌نامه در سال ۲۰۱۳ توسط ویسل، سارید و استرنبرگ^۱ به‌منظور اندازه‌گیری طرد همسالان طراحی شده است. روائی محتوایی و صوری این ابزار در جامعه‌ی مختص دانش‌آموزان ابتدایی از طریق متخصصین تعلیم و تربیت و اعضای هیئت‌علمی و روائی صوری آن از طریق تحلیل عامل اکتشافی، تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم مورد تأیید قرار گرفت. بدین‌صورت که در جامعه‌ی مختص دانش‌آموزان ایرانی، تحلیل عامل اکتشافی چهار عامل بنام‌های مورد تهمت و بی‌احترامی قرار گرفتن، موردحمله‌ی فیزیکی و دستورات نابجا بودن، نادیده گرفته شدن و کنار گذاشته شدن را شناسایی کرد و در تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم شاخص‌های نیکوئی برازش (GFI)، برازش فزاینده (IFI)، برازش تطبیقی (CFI)، نرم شده برازندگی (NFI) و شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI) آن‌ها را مورد تأیید قرار داد.

پرسش‌نامه‌ی عوامل مؤثر بر طرد: این پرسش‌نامه که در قسمت کمی مورد استفاده قرار گرفته است پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته است که شش عامل بنام‌های ضعف در زبان و تعامل، ضعف‌های تحصیلی، ضعف در درک دیگران، ضعف‌های خانوادگی، عدم جذابیت ظاهری و مشکلات روان‌شناختی را اندازه می‌گیرد. نشانگرها و گویه‌های این عوامل بر پایه‌ی تکنیک مثلث سازی و بر اساس گفته‌های متخصصین تعلیم و تربیت، نظرات آموزگاران پایه‌ی ششم و پیشینه‌ی پژوهشی که توضیح آن بیان شد وارد پرسش‌نامه شده‌اند.

خودکارآمدی در تعامل با همسال: این مقیاس در سال ۱۹۸۲ توسط ویلر و لاد^۲ ساخته شده است. شریفی (۱۳۷۲) این مقیاس را به فارسی برگردانده است (شریفی، ۱۳۷۲). این مقیاس شامل ۲۲ گویه است که متناسب با دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی می‌باشد این مقیاس توسط حسین چاری (۱۳۸۶) در جامعه‌ی مختص دانش‌آموزان ایرانی هنجار شده است (حسین چاری، به نقل از زارعی ۱۳۸۶ به نقل از زارعی، ۱۳۹۴).

پرسشنامه سازگاری اجتماعی کودکان: این مقیاس در سال ۱۳۷۷ توسط اصغر دخانچی ساخته شده است دارای ۳۷ سؤال چهارگزینه‌ای با گزینه‌های هیچ‌وقت به‌ندرت، گاهی اوقات و بیشتر اوقات است که فرد باید یکی از گزینه‌هایی که با رفتارش بیشتر مطابقت دارد را انتخاب کند. اعتبار این تست با استفاده از روش دو نیمه کردن معادل ۰/۷۹ و روائی آن معادل ۰/۸۱ درصد در مطالعه دخانچی گزارش شده است. حداقل و حداکثر نمره ۰ تا ۱۱۱

1. Wiesel, Sarid & Sternberg
2. wheeler & ladd

نمره خواهد بود هرچه کودک نمره بالاتری در این آزمون کسب کند این امر نشان‌دهنده‌ی سازگاری اجتماعی بیشتر اوست (دخانچی، ۱۳۷۷).

پرسش‌نامه پرخاشگری کودکان دبستانی: این مقیاس که توسط شهیم در سال ۱۳۸۵ طراحی شده برای ارزیابی پرخاشگری به کار می‌رود. این پرسش‌نامه که دارای ۲۱ گویه چهار گزینه‌ای است و پایایی و روایی آن برای کودکان دبستانی شهر شیراز مورد ارزیابی قرار گرفته است (شهیم، ۱۳۸۵).

یافته‌ها

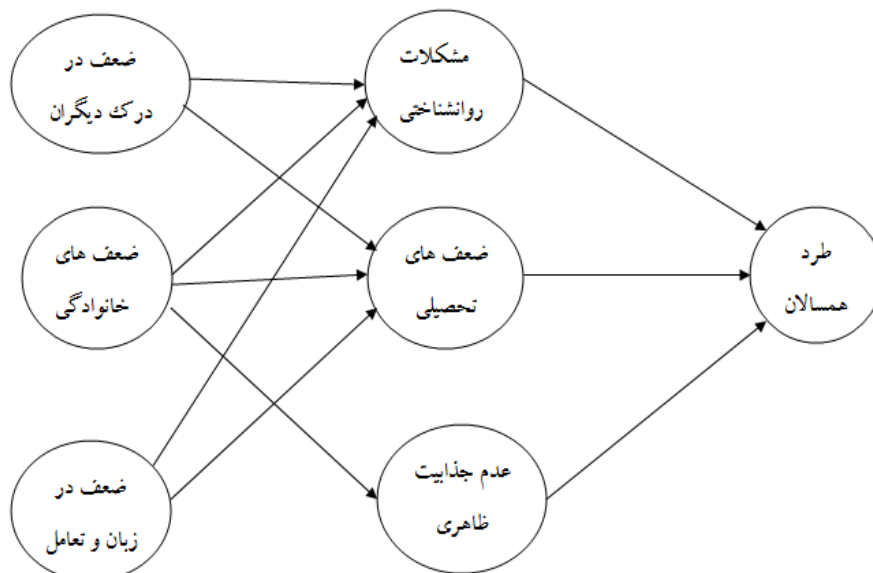
در این قسمت داده‌های خام تبدیل به اطلاعات آماری می‌شود و پرسش‌ها، فرضیه‌ها و اهداف تحقیق مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. برای پاسخگوئی به پرسش اول پژوهش حاضر مبنی بر اینکه "عوامل مؤثر بر طرد همسالان چه متغیرهایی هستند" از روش تحقیق نظریه‌ی برخاسته از داده‌ها که یک شیوه‌ی پژوهش کیفی است استفاده کردیم و در این راستا برای شناسایی عوامل مؤثر بر طرد و نشانگرهای آن از کدگذاری باز و کدگذاری محوری در تحلیل متن مصاحبه با متخصصان، آموزگاران و پیشینه‌ی پژوهش استفاده کردیم و سپس با استفاده از تکنیک مثلث سازی متغیرهای نهایی را وارد پژوهش کرده‌ایم. شکل (۲) نشان دهنده‌ی عوامل مؤثر بر طرد همسالان و نشانگرهای مرتبط با آن می‌باشد که با تکیه بر تکنیک مثلث سازی به دست آمده است.



شکل (۲) عوامل مؤثر بر طرد همسالان و نشانگرهای آن‌ها بر پایه‌ی تکنیک مثلث سازی

همان گونه که شکل (۲) نشان می‌دهد به‌جز متغیر مشکلات روان‌شناختی که بر روی آن چهار نشانگر وجود دارد در بقیه‌ی موارد با توجه به تکنیک مثلث سازی می‌توان سه نشانگر بر روی هر متغیر قرار داد.

برای پاسخگویی به این پرسش که "مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد همسالان چگونه است؟" از روش تحلیل محتوایی^۱ استفاده شد. شکل (۳) نشان دهنده‌ی مدل مفهومی عوامل مؤثر بر طرد همسالان بر پایه‌ی نظرات آموزگاران پایه‌ی ششم، متخصصان تعلیم و تربیت و پیشینه‌ی پژوهشی می‌باشد.

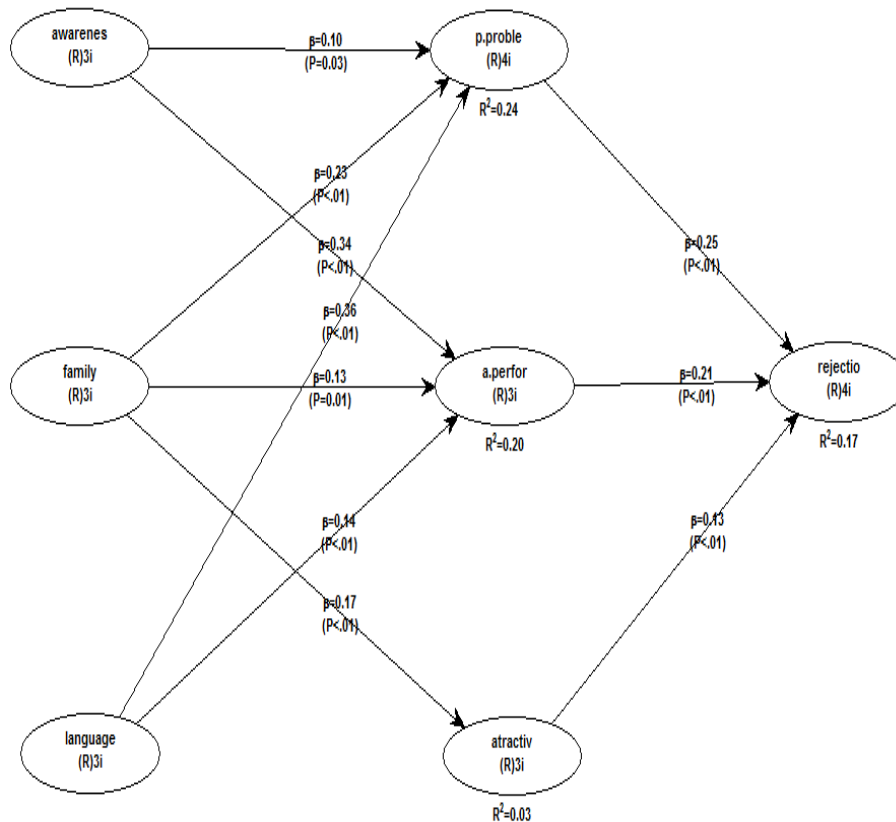


شکل (۳) مدل مفهومی عوامل مؤثر بر طرد همسالان

همان گونه که شکل (۳) نشان می‌دهد بر اساس نظرات آموزگاران، متخصصین و پیشینه‌ی پژوهش می‌توان گفت که ضعف‌های خانوادگی، ضعف در درک دیگران و ضعف در زبان و تعامل به‌صورت غیرمستقیم و متغیرهای مشکلات روان‌شناختی، ضعف‌های تحصیلی و عدم جذابیت ظاهری به‌صورت مستقیم بر طرد همسالان تأثیر می‌گذارند.

برای پاسخگویی به این پرسش که " آیا مدل ساختاری طراحی شده با یافته‌های میدانی برازش دارد؟ " از روش حداقل مربعات جزئی استفاده شده است. بدین‌صورت که

بعد از آزمون مدل‌های اندازه‌گیری و اطمینان از درستی آن، مدل ساختاری به ورطه‌ی آزمون گذاشته شده است. شکل (۴) بارهای عاملی، ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها و واریانس تبیین شده (R²) متغیرهای ملاک را نشان می‌دهد.



شکل (۴) ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها و مقدار واریانس تبیین شده (R²)

همان‌گونه که شکل (۴) نشان می‌دهد از ۱۰ ضریب مسیر مستقیم ۹ مسیر در سطح آلفای ۰/۰۱ و یک مسیر در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار می‌باشد. همچنین مدل مفهومی پژوهش حاضر می‌تواند ۱۷ درصد از واریانس طرد همسالان، ۳ درصد از واریانس عدم جذابیت ظاهری، ۲۰ درصد از واریانس ضعف‌های تحصیلی و ۲۴ درصد از واریانس مشکلات روان‌شناختی را تبیین کند. جدول (۲) ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها، ضرایب مسیر غیرمستقیم و معناداری آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول (۲) ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و سطح معناداری آن‌ها

متغیرهای پیش‌بین	متغیرهای ملاک	نوع اثر	ضریب مسیر	معناداری (P)
ضعف در درک دیگران	مشکلات روان‌شناختی	مستقیم (کل)	۰/۱۰	۰/۰۳۳
	ضعف‌های تحصیلی	مستقیم (کل)	۰/۳۳	۰/۰۰۱
	طرد همسالان	غیرمستقیم (کل)	۰/۰۹	۰/۰۴
ضعف‌های خانوادگی	مشکلات روان‌شناختی	مستقیم (کل)	۰/۲۳	۰/۰۰۱
	ضعف‌های تحصیلی	مستقیم (کل)	۰/۱۲	۰/۰۱۱
	عدم جذابیت ظاهری	مستقیم (کل)	۰/۱۷	۰/۰۰۱
	طرد همسالان	غیرمستقیم (کل)	۰/۱۰	۰/۰۲۷
ضعف در زبان و تعامل	مشکلات روان‌شناختی	مستقیم (کل)	۰/۳۶	۰/۰۰۱
	ضعف‌های تحصیلی	مستقیم (کل)	۰/۱۴	۰/۰۰۶
	طرد همسالان	غیرمستقیم (کل)	۰/۱۲	۰/۰۱۶
مشکلات روان‌شناختی	طرد همسالان	مستقیم (کل)	۰/۲۵	۰/۰۰۱
ضعف‌های تحصیلی	طرد همسالان	مستقیم (کل)	۰/۲۱	۰/۰۰۱
عدم جذابیت ظاهری	طرد همسالان	مستقیم (کل)	۰/۱۳	۰/۰۰۹

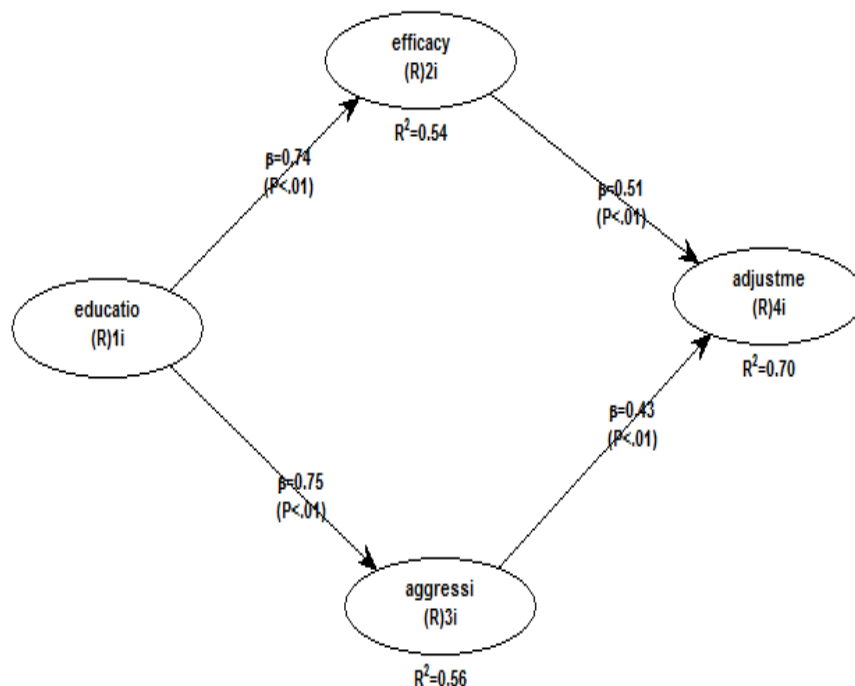
نظریه اینکه کلیه‌ی ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم (به شکل (۴) و جدول (۲) مراجعه شود) در سطوح آلفای ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار می‌باشند بنابراین می‌توان گفت که مدل مفهومی پژوهش با داده‌های میدانی برازش پیدا کرده و مدل از مطلوبیت برخوردار است.

برای پاسخگویی به این پرسش که "آیا آموزش مبتنی بر مدل طرد همسالان می‌تواند از طریق کاهش پرخاشگری و افزایش خودکارآمدی در افزایش سازگاری اجتماعی کودکان اثربخش باشد؟" از رویکرد چند نشانگر چند پاسخ^۱ (MIMIC) در قالب روش حداقل مربعات جزئی^۲ استفاده شده است. در این الگو امکان ورود هم‌زمان متغیرهای مشاهده شده (که در آن خطایی وجود ندارد) و متغیرهای مکنون (که در آن خطا محاسبه می‌گردد) در مدل وجود دارد (پوسی، رابرت، لوری و بنت^۳، ۲۰۱۵). این مشخصه امکان استفاده از این الگو در طرح آزمایشی را می‌دهد زیرا که در آن آموزش مبتنی بر مدل به‌عنوان یک متغیر مشاهده شده در نظر گرفته می‌شود که در آن آزمودنی‌ها یا در گروه آزمایش و یا در گروه کنترل قرار می‌گیرند و متغیرهای دیگر که فرض بر این است آموزش بر آن‌ها تأثیر

1. multiple indicators multiple causes
2. partial least squares
3. posey, robert, lowry, bennett

می‌گذارد به‌عنوان متغیر مکنون در نظر گرفته می‌شوند تا با محاسبه‌ی خطاهای آن‌ها برآورد دقیق‌تری از تأثیرات آموزش مبتنی بر مدل صورت بپذیرد. منطق استفاده از الگوی MIMIC در پژوهش حاضر این است که برخلاف تحلیل کوواریانس، این الگوی امکان بررسی نقش‌های واسطه‌ای را به پژوهشگر می‌دهد. شکل (۵) نشان دهنده‌ی ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن و مقدار واریانس تبیین شده می‌باشد. لازم به ذکر است به‌منظور حذف اثر نمرات پیش‌آزمون، قبل از ورود نشانگرها به مدل این نمرات از آن‌ها کم شده است.

شکل (۵) ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها و مقدار واریانس تبیین شده



همان‌گونه که شکل (۵) نشان می‌دهد آموزش مبتنی بر مدل طرد همسالان توانسته است به شکلی معنادار بر خودکارامدی، کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری اجتماعی کودکان تأثیر بگذارد و ۵۴ درصد از واریانس خودکارامدی، ۵۶ درصد از واریانس کاهش پرخاشگری و ۷۰ درصد از واریانس سازگاری اجتماعی کودکان را تبیین کند. جدول (۳) علاوه بر

ضرایب مسیر مستقیم و معناداری آن‌ها نشان دهنده‌ی ضرایب مسیر غیرمستقیم و معناداری آن می‌باشد و مبنایی برای آزمودن فرضیه‌های فرعی پژوهش قرار گرفته است.

جدول (۳) ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و سطح معناداری آن‌ها

معناداری (P)	ضریب مسیر	نوع اثر	متغیرهای ملاک	متغیر تأثیرگذار
۰/۰۰۱	۰/۷۳	مستقیم (کل)	خودکارآمدی در تعامل با همسال	آموزش مبتنی بر مدل طرد همسالان
۰/۰۰۱	۰/۷۵	مستقیم (کل)	کاهش پرخاشگری	آموزش مبتنی بر مدل طرد همسالان
۰/۰۰۱	۰/۶۹	غیرمستقیم (کل)	سازگاری اجتماعی	آموزش مبتنی بر مدل طرد همسالان
۰/۰۰۳	۰/۴۲	مستقیم (کل)	سازگاری اجتماعی	کاهش پرخاشگری
۰/۰۰۱	۰/۵۰	مستقیم (کل)	سازگاری اجتماعی	خودکارآمدی در تعامل با همسال

همان‌گونه که جدول (۳) و شکل (۵) نشان می‌دهد کلیه‌ی ضرایب مسیر در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار هستند بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر مدل طرد همسالان در ارتقای سازگاری اجتماعی کودکان اثربخش بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

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 تجربه‌ی تعامل مستقیم و غیرمستقیم با همسالان، کودک مهارت‌های مهمی را در حیطه‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی کسب می‌کند (ریجنتیس، استگ و تروگت^۱، ۲۰۰۶). علی‌رغم اهمیت‌هایی که ارتباط مناسب با همسال در دوره‌ی ابتدایی دارد برخی از دانش‌آموزان در این زمینه دچار اشکال می‌شوند. دانش‌آموزان طردشده مکرراً رفتارهای ناسازگارانه‌ی اجتماعی و پرخاشگرایانه از خود نشان می‌دهند آن‌ها مهارت‌های اجتماعی کمی دارند و رفتارهای فرااجتماعی کمی از خود نشان

1. Reijntjes, Stegge & Terwogt

می‌دهند و تعامل منفی با آموزگار دارند (بیرمن^۱، ۲۰۰۴). اگرچه در رابطه با همبسته و اثرات طرد همسالان پیشرفت‌های زیادی صورت گرفته و در این زمینه پژوهش‌های مختلفی انجام شده است اما با این وجود در رابطه با این سازه همچنان زمینه‌های مبهمی وجود دارد یکی از این زمینه‌ها شناسایی عوامل مؤثر در طرد می‌باشد.

یکی از هدف‌های پژوهش حاضر شناسایی عوامل طرد همسالان در مقطع ابتدایی از نگاه متخصصین، آموزگاران و پیشینه‌ی پژوهش در قالب یک طرح آمیخته بود. در شناسایی عوامل مؤثر بر طرد ما با استفاده از کدهای باز و کدهای محوری برخاسته از متن مصاحبه‌ها ابتدا عوامل را دسته‌بندی کرده و در نهایت با استفاده از تکنیک مثلث سازی متغیرهای نهایی را شناسایی کردیم بدین صورت که ضعف در زبان و تعامل، ضعف‌های تحصیلی، ضعف در درک دیگران، ضعف‌های خانوادگی، عدم جذابیت ظاهری و مشکلات روان‌شناختی به‌عنوان دلایل اصلی طرد شدن از سوی همسالان در جامعه‌ی مختص دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در نظر گرفته شد و چگونگی تأثیرات این عوامل آنچنان که توضیح آن بیان شد در قالب یک مدل مفهومی ارائه و با داده‌های میدانی برازش پیدا کرد. این یافته با جنبه‌هایی از پژوهش هایکوی^۲ و همکاران، ۱۹۸۲؛ فیت^۳ و همکاران، ۲۰۱۲؛ لوس^۴ و همکاران، ۲۰۱۲؛ وردنو^۵ و همکاران، ۲۰۱۰؛ اسپنس^۶، ۱۹۸۷؛ و جویل، جوردن و اورت^۷، ۲۰۱۱ می‌باشد. در رابطه با این یافته‌ها مطابق با نظریه‌ی پردازش اطلاعات می‌توان گفت که دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اطلاعاتی را که دریافت می‌کنند پردازش می‌کنند و آن‌ها صرفاً به محرک‌ها واکنش خام نشان نمی‌دهند. در واقع دانش‌آموزان به اطلاعات توجه می‌کنند با استفاده از حافظه‌ی کاری آن را دستکاری می‌کنند و آن را در حافظه‌ی بلندمدت نگهداری می‌کنند تا در صورت نیاز بتوانند در آینده از آن استفاده کنند (گری^۸، ۲۰۱۰). زمانی که سایر دانش‌آموزان با عوامل مؤثر در طرد از سوی یک دانش‌آموز رویارو می‌شوند آن‌ها این مشخصه‌ها را در ابتدا تفسیر و سپس به‌طور ناخودآگاه آن را در حافظه‌ی بلندمدت بایگانی می‌کنند. این اطلاعات ذخیره شده در حافظه موجب می‌شود که آن‌ها صرفاً در راستای طرد

1. Bierman
2. coie
3. fite
4. laws
5. veronneau
6. spence
7. jewell, jordan & evertt
8. Gray

دانش آموز برآیند. در این راستا یکی از آموزگاران حاضر در پژوهش حاضر در رابطه با یک دانش آموز طرد شده گفت دانش آموزان دیگر همیشه او را قضاوت می کنند و می گویند " او همیشه کثیف است و ما را اذیت می کند ما دوست نداریم کنار او بنشینیم". این گفته های دانش آموزان به وضوح نشان دهنده ی تفسیر دانش آموزان از اطلاعات دریافتی و نیز نگهداری آن در حافظه است.

یافته ی دیگر پژوهش حاضر نشان داد که برنامه ی آموزشی مبتنی بر مدل طرد همسالان اثربخش است و می تواند با کاهش پرخاشگری و ارتقای خودکارامدی در تعامل زمینه را برای سازگاری اجتماعی بهتر دانش آموزان فراهم سازد در رابطه با این یافته می توان گفت که مشکلات مرتبط با طرد شدن از سوی همسالان می تواند بر جنبه های مختلفی از زندگی کودک تأثیر بگذارد. بر این اساس بسیاری از کودکان طرد شده ممکن است احساس خوبی نسبت به خود نداشته باشند، بی انگیزه شوند و دچار یک بی اعتمادی گسترده شوند. این کودکان معمولاً در سازگاری رفتاری و اجتماعی دچار اشکال می شوند و نمی توانند به راحتی روابط مثبت برقرار کنند. فروید در این رابطه می گوید کودک طرد شده مکرراً هدف قربانی شدن، سوءاستفاده و سرزنش شدن قرار می گیرد و منفور اکثریت همسالان است (لوویسل، شوارتز و استرنبرگ^۱، ۲۰۰۶). زمانی که طرد شدن در دوره ی ابتدائی صورت می پذیرد بحران بسیار جدی تر می باشد زیرا که در طی این دوره روابط اجتماعی با همسال، کارکردهای رشد متعددی دارد از جمله اینکه موجب می شود کودک مهارت های اجتماعی جدید بیاموزد، خودتنظیمی را یاد بگیرد، تعارض های بین فردی را حل کند و فرایندها، نرمها و قواعد اجتماعی را کشف کند. زمانی که کودک توسط همسالان طرد می شود در واقع او از مزایای تجربه ی تعامل اجتماعی به نحوی محروم می شود و نمی تواند مانند سایر دانش آموزان مهارت های شناختی و اجتماعی مطلوب در خود به وجود آورد (چن، درابیک و بورگرز^۲، ۲۰۱۵). با توجه به اینکه در برنامه ی آموزشی پژوهش حاضر (که دقیقاً بر اساس نظرات آموزگاران، متخصصین و پیشینه ی پژوهشی بود) هدف اصلی، تعدیل رفتارها، هیجانها و شناختهایی بود که می توانست منجر به طرد شود پرواضح است که این تعدیل می تواند پیامدهای مثبت روان شناختی نظیر افزایش خودکارامدی، کاهش پرخاشگری و درنهایت ارتقای سازگاری را به همراه داشته باشد. در برنامه ی آموزشی علاوه بر جلساتی که برای دانش آموزان برگزار شد اولیای آنها در سه

1. lev-wiesel, Shwartz & Stermberg

2. Chen, Drabick & Burgers

جلسه‌ی گروهی شرکت داده شدند تا زمینه و بستر را برای تعدیل رفتار، هیجان و شناخت دانش‌آموز فراهم آورده و موارد فراگرفته شده را نهادینه کنند این مشخصه‌های آموزشی همچنان که یافته‌های پژوهش نشان اثربخش واقع شد.

نظر به این که آموزگاران، والدین و سیاست‌گذاران آموزشی و تربیتی نگران طرد کودک از سوی همسالانشان می‌باشند و معمولاً می‌خواهند کودک را از اثرات طرد همسالان و پیامدهای احتمالی آن در آینده محفوظ بدارند (اکروست^۱ و همکاران، ۲۰۰۳) نتایج این پژوهش به والدین، آموزگاران و سیاست‌گذاران کمک می‌کند تا عوامل مؤثر بر طرد همسالان و چگونگی تأثیر آن را دریابند و در جهت کاهش طرد همسالان با توجه به برنامه‌ی آموزشی ارائه شده قدم بردارند و در این راستا بکوشند. زیرا که در پژوهش حاضر رویکردی علت شناختی اتخاذ شد و تأکید بر شناسایی علل و نحوه‌ی تأثیرگذاری آن‌ها بر دانش‌آموزان مقطع ابتدائی بود. علاوه بر این نکته‌ی کاربردی، به لحاظ پژوهشی سایر پژوهشگران می‌توانند مدل حاضر را بسط داده و با افزودن متغیرهای دیگر مقدار واریانس بیشتری تبیین کنند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکات اشاره کرد که این پژوهش صرفاً در مقطع ابتدائی و پایه‌ی ششم صورت گرفته است و همچنین این پژوهش در یک بازه‌ی زمانی و تنها در شهر کرمانشاه انجام گرفته است که این نکات باید هنگام تعمیم دهی نتایج مورد بررسی قرار بگیرد.

منابع

- حسین چاری، م. (۱۳۸۶). مقایسه خود کارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. فصلنامه مطالعات روان شناختی ۳ (۴): ۸۷-۱۰۳.
- زارعی، طاهره. (۱۳۹۴). اثر بخشی آموزش قصه درمانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری اجتماعی و خود نظم بخشی کودکان ۶ تا ۱۱ سال، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.
- شریفی، غلامرضا. (۱۳۷۲). بررسی اثربخشی روش آموزش حل مسئله در درمان علائم افسردگی نوجوانان (شاهد). پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، انیستیتو روان پزشکی تهران.
- شهیم، س. (۱۳۸۵). پرخاشگری آشکار و رابطه‌ای در کودکان دبستانی. پژوهش‌های روان شناختی، ۹ (۱): ۲۷-۴۴.
- Alami, A., Shahghasemi, Z., Davarinia Motlagh Ghochan, A., & Baratpour, F. (2015). *Students' Aggression and Its Relevance to Personal, Family, and Social Factors*. Iranian Red Crescent medical journal, 17(12), e20017.
- Aukrust, V. G., Edwards, C. P., Kumru, A., Knoche, L., & Kim, M. (2003). *Young children's relationships outside the family: Parental ethnotheories in four communities in Norway*, International Journal of Behavioral Development, 27, 481 - 494.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection*. New York: Guildford Press.
- Bland, A.M., Derobertis, E.M. (2017). *Maslow's Unacknowledged Contributions to Developmental Psychology*, Journal of Humanistic Psychology, 1 (1): 1-25.
- Chen, D., Drabick, D. A., & Burgers, D. E. (2015). *A Developmental Perspective on Peer Rejection, Deviant Peer Affiliation, and Conduct Problems Among Youth*. Child psychiatry and human development, 46(6), 823-38.
- Cillessen, A., Bukowski, W. M., & Haselager, G. (2000). *Stability of sociometric categories*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coie, J. D. (1990). *Toward a theory of peer rejection*. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds). Peer rejection in childhood (pp. 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). *Dimensions and types of social status: A cross-age perspective*. Developmental Psychology, 18(4), 557.

- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). *Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs*. *Frontiers in psychology*, 8, 1193.
- Fite, P. J., Wimsatt, A. R., Vitulano, M. L., Rathert, J. L., & Schwartz, S. (2012). *Examination of peer rejection and depressive symptoms as mediators of the link between rule-breaking behavior and poor academic performance*. *Journal of Psychopathology*, 34, 164-171.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). *Reputational bias: View from the peer group*. In S. R. Asher, & J. D. Coie, (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press.
- Jewell, J. D., Jordan, S. S., Hupp, S. D. A., & Everett, G. E. (2011). *Etiology and relationships to developmental disabilities*. In J. L. Matson (ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 39-59). Springer
- McGarvey, A., Brugha, R., Conroy, R. M., Clarke, E., & Byrne, E. (2015). *International students' experience of a western medical school: a mixed methods study exploring the early years in the context of cultural and social adjustment compared to students from the host country*. *BMC medical education*, 15, 111.
- Mestling, B.A. (2010). *The Complexities of Attachment, Peer Rejection and Gender Within a Middle School Dynamic - a Glimpse at Early Adolescents and Their Significant Relationships*, PhD Thesis, LOYOLA University.
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E., & White, C. (2012). *Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization*. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 73-86.
- Lev-Wiesel, Rachel., Nuttman-Shwartz, Orit., & Sternberg, Rotem. (2006). *Peer Rejection During Adolescence: Psychological Long-Term Effects A Brief Report*, *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 11:2, 131-142
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). *The consequences of childhood rejection*. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection*. (pp. 213-247). New York, NY: Oxford University Press.
- Posey, C., Roberts, T. L., Lowry, P. B., and Bennett, R. J. (2015). *Multiple indicators and multiple causes (mimic) models as a mixed-modeling technique: A tutorial and an annotated example*. *Communications of the Association for Information Systems* 36, 11.
- Reijntjes A, Stegge H, Terwogt MM. *Children's coping with in vivo peer rejection: an experimental investigation*. *J Abnorm Child Psychol* 2006;34(6):877-889.
- Romera, E. M., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2016). *The Mediating Role of Psychological Adjustment between Peer Victimization and Social Adjustment in Adolescence*. *Frontiers in psychology*, 7, 1749.
- Richman, L. S., & Leary, M. R. (2009). *Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other*

- forms of interpersonal rejection: A ...* Psychological Review, 116(2), 365–383
- Shin, Kyoung Min et al. “*Effects of Early Childhood Peer Relationships on Adolescent Mental Health: A 6- to 8-Year Follow-Up Study in South Korea.*” *Psychiatry Investigation* 13.4 (2016): 383–388.
 - Spence, S. H. (1987). *The relationship between social—cognitive skills and peer sociometric status.* *British Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 347-356.
 - Veronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). *Transactional analysis of the reciprocal links between peer experience and academic achievement from middle childhood to early adolescence.* *Developmental Psychology*, 46(4), 773
 - Williams, K. D., Forgas, J. P., & von Hippel, W. (Eds). (2005). *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying.* NY: Psychology Press.