


Developing a Structural Model for Peer Rejection in Elementary Schools: A Mixed Method

Seyede Khadije

Moradian Geizeh Rud 

Ezatoolah

Ghadampour * 

Masud Sadeghi 

Mohammad Abasi 

Firoozeh Ghazanfari 

Assistant Professor, Department of Psychology and Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: khadije.moradiany@gmail.com

Corresponding Author, Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoram Abad, Iran.
E-mail: ghadampour.e@lu.ac.ir

Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoram Abad, Iran. E-mail: sadeghi.m@lu.ac.ir

Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoram Abad, Iran.
E-mail: abasi.mo@lu.ac.ir

Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoram Abad, Iran. E-mail: ghazanfari.f@lu.ac.ir

Abstract

In the last decade, there has been a growing recognition of child peer rejection since it has an important role in a child's psychological problems and its effects sometimes extend to the future. The main purpose of the present research was to develop a structural model for peer rejection based on a mixed method (quantitative-qualitative). In the qualitative part, we used the triangulation method and created a structural model based on the opinions of educational specialists and sixth-grade teachers and research literature. In this model family problems, weakness in understanding others' emotions, and language problems had indirect effects on peer rejection. In contrast, psychological problems, academic failures, and apparent lack of attractiveness had direct effects on peer rejection. In the quantitative section, the statistical population is taken from 6th grade elementary school students of Kermanshah in the academic years of 2018-19. The total number of participants is 311 students who were selected by the random cluster sampling method and responded to a researcher-made questionnaire. For analyzing the data, we used a partial least squares approach.

How to Cite: Moradian Geizeh Rud, S. K., Ghadampour, E., Sadeghi, M., Abasi, M., & Ghazanfari, F. (2023). Developing a Structural Model for Peer Rejection in Elementary Schools: A Mixed Method. *Educational Psychology*, 19(67), 26-240. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.36943.2463>



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

After confirming the validity and reliability of the conceptual model, the results showed that the model had been fitted. In sum, it can be said that the results of this study can be a source of inspiration for teachers, educators, and policymakers, and can help them in the process of follow-up or treatment.

Keywords: Peer rejection, Elementary school children, Mixed method, Structural model

1. Introduction

Peer communication is essential for a child's development as it allows them to learn social skills and provides a platform to test and adapt their behavior if necessary (Shin et al., 2016). According to Johnson (1980), establishing a positive relationship with peers is crucial as it is fundamental for cognitive and social growth, as well as socialization. A student's inability to communicate effectively and form connections with peers may result in various academic and personal challenges (Boivin, Cote, & Dion, 1991 cited in Shin et al., 2016). The effects of peer rejection, both in the short term and long term, are significant. In the short term, children may experience feelings of loneliness, low self-esteem, and social anxieties. Meanwhile, the long-term consequences of being rejected by peers may lead to poor academic performance, school dropout, delinquency, criminal behavior, and psychological issues. Over the past ten decades, there has been an increasing focus on the role of peer rejection in children's psychological well-being. Studies have found that approximately 10-15% of children face rejection from their peers, suggesting a relatively high prevalence of this issue. Due to the many factors that can influence how students experience rejection from their peers and the importance of peer rejection, as well as the lack of a comprehensive model specific to Iranian culture that evaluates the factors contributing to rejection, this study aims to create a structural model that identifies the factors affecting student rejection by peers.

2. Literature Review

Elementary school students engage in numerous social interactions daily, which can include activities like sitting next to classmates, working on group assignments, or playing games. While many students find these interactions positive, some may face rejection from their peers (Waasdrop, Bradshaw & Leaf, 2012; Cook, 2010). Peer rejection occurs when a child is actively excluded by their peers, such as being excluded from group activities (Coie et al., 1982).

As children grow older, the concept of rejection becomes more important, especially since their peers start to have a greater impact on their social interactions. By the age of 11, half of a child's social activities involve interactions with peers, which help in developing accurate social understanding and promoting collaborative activities like games and sports. Interacting with peers, both directly and indirectly, helps children acquire vital skills in cognitive, behavioral, and social aspects. While peer interactions offer numerous benefits, they can also present various challenges for children, such as verbal conflicts, threats, aggression, unfairness, and exclusion in their daily lives (Reijntjes, 2006). During childhood and adolescence, being rejected by peers can lead to various psychological and developmental challenges. Research suggests that this rejection can significantly contribute to social and psychological difficulties as well as academic issues (Tahmasian & Gholamrezaei, 2018). Children who are rejected are vulnerable to experiencing negative outcomes such as developmental challenges, academic struggles, lack of emotional well-being, and difficulties in social adjustment (Evans, 2016).

According to research, rejection by peers is influenced by various factors such as physical attractiveness (Coy et al., 1982), externalized behaviors (Fite et al., 2012), language patterns (Laws et al., 2012), academic performance (Veronneau et al., 2010), social awareness (Spence, 1987), and psychological problems (Jewell, Jordan & evert, 2011). Given the importance of rejection, there is a need to develop a comprehensive model specifically for Iranian culture to understand rejection by peers in this context. The primary objective of this study is to create a structural model of the factors affecting peer rejection based on input from elementary school teachers, education experts, and previous research. This model will be tested using the partial least squares approach to evaluate its applicability in Iranian society.

3. Methodology

The study utilized a mixed exploratory research design incorporating both qualitative and quantitative methods. During the qualitative phase, interviews were conducted with sixth-grade elementary school teachers in Kermanshah during the academic year 2016-2017 (A total of 21 teachers were selected using purposeful sampling). Moreover, interviews were also carried out with professionals in the fields of educational sciences and psychology who possessed a minimum of a

master's degree and had previous experience in teaching at universities (A total of 10 experts were chosen through purposeful sampling based on their qualifications and willingness to participate in the research). In the quantitative section of the research, the focus was on primary school students in Kermanshah. A group of 311 students was randomly chosen from a population of approximately 3000 students attending 15 different schools in the area.

4. Results

The partial least squares approach was used for data analysis. The data analysis was conducted using the Partial Least Squares method. To ensure the indicators' reliability, the factor loadings of each indicator and the composite reliability were examined. Additionally, the validity was assessed by examining the overlap in variances and factor loadings. After confirming the validity and reliability of the conceptual model, the results of the model fitting indicated its validation. All coefficients in the direct path were found to be statistically significant at the 0.05 level of significance. Moreover, the theoretical framework of the study demonstrated the ability to account for 17% of the variability in peer rejection, 3% of the variability in lack of attractiveness, 20% of the variability in academic weaknesses, and 24% of the variability in psychological problems.

5. Conclusion

Researchers and education professionals gain insight into prevention and treatment by understanding the reasons behind constructs like peer rejection (Coie, Miller Johnson & Bagwell, 2000). According to Mrazek & Haggerty (1994), the first step in addressing any issue, including rejection, is identifying the influencing factors. Therefore, the initial focus of this study was to create a structural model of the factors contributing to student rejection, as perceived by primary school teachers, education experts, and previous research. Through interviews with teachers, and experts, and a review of existing research, it was found that factors affecting rejection include lack of external attractiveness, psychological issues, communication weaknesses, academic struggles, failure to understand others, and family issues. These factors were analyzed using content analysis and integrated into a model that was fitted with data from 311 students. The results of this research can help parents, teachers, and policymakers in recognizing the reasons behind peer rejection and its consequences. It can also aid in implementing strategies to decrease peer rejection.

تدوین مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد همسالان در مقطع ابتدائی: یک پژوهش آمیخته

سیده خدیجه	استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: khadije.moradiany@gmail.com
مرادیانی گیزه رود	نویسنده مسئول، استاد گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. رایانامه: ghadampour.e@lu.ac.ir
عزت اله قدم پور *	استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. رایانامه: sadeghi.m@lu.ac.ir
مسعود صادقی	استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. رایانامه: abasi.mo@lu.ac.ir
محمد عباسی	دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. رایانامه: ghazanfari.f@lu.ac.ir
فیروزه غضنفری	

چکیده

در دهه اخیر با توجه به سهم مؤثر طرد همسالان در مشکلات روان شناختی کودکان که گاهی به آینده نیز تعمیم پیدا می‌کند، این سازه در ادبیات پژوهشی به شکلی بسیار جدی تر پا به عرصه وجود گذاشته است. هدف اصلی پژوهش حاضر تدوین مدل ساختاری طرد همسالان بر پایه یک طرح پژوهشی آمیخته (کمی - کیفی) بود. در قسمت کیفی با تکیه بر نظرات متخصصین تعلیم و تربیت و آموزگاران پایه ششم و نیز پیشینه پژوهشی مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد همسالان با تکیه بر روش مثلث سازی طراحی گردید. بدین صورت که در آن متغیرهای مکنون ضعف‌های خانوادگی، ضعف در درک دیگران و ضعف در زبان و تعامل به صورت غیرمستقیم و سازه‌های مشکلات روان شناختی، ضعف‌های تحصیلی و عدم جذابیت ظاهری به صورت مستقیم بر طرد همسالان تأثیر می‌گذاشتند. در قسمت کمی، جامعه مدنظر شامل کلیه دانش آموزان دبستانی شهر کرمانشاه در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود که تعداد ۳۱۱ نفر از ایشان به عنوان نمونه و به صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به ابزاری محقق ساخته پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از رویکرد حداقل مربعات جزئی استفاده شد. بعد از تأیید روایی و پایایی مدل مفهومی، نتایج برازش مدل نشان دهنده تأیید آن بود. در مجموع می‌توان گفت که نتایج پژوهش حاضر می‌تواند الهام بخش اولیا، آموزگاران و سیاست گذاران آموزشی باشد و آن‌ها را در فرایند پیگیری و یا درمان کمک شایانی بنماید.

کلیدواژه‌ها: طرد همسالان، دانش آموزان ابتدائی، پژوهش آمیخته، مدل ساختاری

استناد به این مقاله: مرادیانی گیزه رود، قدم پور، عزت اله، صادقی، مسعود، عباسی، محمد، و غضنفری، فیروزه. (۱۴۰۲). تدوین مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد همسالان در مقطع ابتدائی: یک پژوهش آمیخته. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹(۶۷)، ۲۱۶-۲۴۰. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.36943.2463>



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقدمه

ارتباط با همسال نقش مهمی در رشد کودک دارد زیرا که آن‌ها را با نرم‌های اجتماعی آشنا می‌کند و فرصتی فراهم می‌سازد تا کودک قابلیت‌های خود را در معرض آزمایش قرار دهد و در صورت نیاز آن‌ها را تعدیل سازد (Shin et al., 2016). در این رابطه Johnson (1980) معتقد است ارتباط خوب با همسال یک ویرین تصنعی که تعدادی از دانش‌آموزان آن را تأیید و تعدادی آن را رد کنند نیست بلکه این ارتباط یک الزام مطلق برای رشد شناختی و اجتماعی سالم و اجتماعی شدن دانش‌آموز است؛ بنابراین، عدم ارتباط مناسب و طرد شدن یک دانش‌آموز می‌تواند منجر به مشکلات متعدد تحصیلی و شخصیتی گردد (Boivin et al., 1991 Cited in Shin et al., 2016).

دانش‌آموزان مقطع ابتدایی همه‌روزه درگیر چندین تعامل اجتماعی هستند این تعامل‌ها حتی شامل موارد ساده‌ای نظیر نشستن کنار هم‌کلاسی، مشارکت در تکالیف گروهی و یا بازی‌های مختلف می‌شود. این تعاملات مکرر اجتماعی برای بسیاری از دانش‌آموزان این مقطع تجربه‌ای مثبت است با این‌وجود تعدادی از دانش‌آموزان طرد را تجربه می‌کنند (Cook et al., 2010؛ Waasdrop et al., 2012). طرد همسالان اشاره به کنار زدن فعال یک کودک به وسیله همسالانش دارد؛ به‌عنوان مثال زمانی که یک دانش‌آموز می‌خواهد در یک گروه خاص برای انجام کار گروهی باشد ولی اعضای گروه به شکلی فعال می‌کوشند این دانش‌آموز را از گروه حذف کنند گفته می‌شود که کودک در حال تجربه کردن طرد است (Coie et al., 1982).

سازه طرد از این حیث حائز اهمیت است که با افزایش سن، همسالان نقش مهم‌تری در زندگی کودک ایفا می‌کنند. در سن ۱۱ سالگی ۵۰ درصد از فعالیت‌های اجتماعی کودکان دربردارنده همسال است. تعامل با همسالان به شکل‌گیری ادراک صحیح اجتماعی کمک می‌کند و فعالیت‌های مشارکتی نظیر بازی و ورزش را تسهیل می‌سازد. در واقع تجربه‌های مستقیم و غیرمستقیم با همسالان موجب می‌شود که کودکان در حیطه‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی مهارت‌های مهمی را به دست بیاورند. با وجود مزیت‌های مهمی که تعامل با همسال فراهم می‌آورد این تعامل‌ها گاهی با چالش‌های بسیاری همراه می‌شود. در زندگی روزانه کودکان آن‌ها با دامنه وسیعی از چالش‌های استرس‌زای مرتبط با همسال نظیر

مشاجرات کلامی، تهدیدهای فیزیکی-کلامی، پرخاشگری، بی‌عدالتی و کنار گذاشته شدن مواجه می‌شوند (Reijntjes et al., 2006).

طرد شدن از سوی همسالان با دامنه وسیعی از مشکلات روان‌شناختی و رشدی در طی کودکی و نوجوانی همراه خواهد شد. به گونه‌ای که می‌توان گفت این سازه نقش مهمی در پیش‌بینی ناسازگاری‌های اجتماعی، روانی و مشکلات تحصیلی دارد (طهماسیان و غلامرضایی، ۱۳۸۸). کودکان طردشده در خطر پیامدهای منفی‌ای هستند که در دامنه مشکلات رشدی است که؛ از جمله آن‌ها می‌توان به مشکلات تحصیلی، عدم بهزیستی روان‌شناختی و مشکل در سازگاری اجتماعی اشاره کرد (Evans, 2016). پژوهش‌های متعددی رابطه بین طرد همسال و مشکلات برونی‌سازی شده نظیر رفتار ضداجتماعی را نشان داده‌اند (Janssens et al., 2017). برخی دیگر از پژوهش‌ها بیانگر این است که بین طرد همسالان در دوره کودکی و مشکلات درونی‌سازی شده نظیر ذهن افسردگی و تنهایی رابطه‌ای مثبت وجود دارد (Aslan, 2018). در مجموع می‌توان پیامدهای طرد شدن از سوی همسالان را در ۵ طبقه قرار داد (۱) پیامدهای مدرسه‌ای نظیر عملکرد ضعیف تحصیلی و اخراج شدن از مدرسه (Fite et al., 2012)؛ (۲) رفتارهای ضداجتماعی (Janssens et al., 2017)؛ (۳) مشکلات برونی‌سازی شده (Sijtsema & Lindenberg, 2018)؛ (۴) اجتناب‌های اجتماعی (Beerli & lev-wiesel, 2012)؛ (۵) اضطراب‌های گوناگون و مواد مخدر (Mrug et al., 2012). 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 است. 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 فرصت شناخت اجتماعی مطلوب، رفتارهای اجتماعی مناسب و یادگیری در حد نرمال محروم می‌سازد (Shin et al., 2016).

مرور پیشینه پژوهشی بیانگر این است که عوامل مختلفی می‌توانند بر طرد همسالان تأثیر بگذارند. از جمله این موارد می‌توان جذابیت فیزیکی (Coie et al., 1982) رفتارهای برونی‌سازی شده (Fite et al., 2012) الگوهای زبانی (Laws et al., 2012) عملکرد تحصیلی (Veronneau et al., 2010) هشیاری اجتماعی (Spence, 1987) و مشکلات روان‌شناختی

(Jewell et al., 2011) را نام برد. نظر به این که عوامل مختلفی در طرد شدن دانش آموز از سوی همسالان تأثیر دارند و با توجه به اهمیت هایی که طرد همسالان ایفا می کند 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 جامعه ایرانی مورد ارزیابی قرار نگرفته است؛ هدف اصلی پژوهش حاضر در مرحله اول تدوین مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد دانش آموز از سوی همسالان بر اساس دیدگاه آموزگاران مقطع ابتدایی، پیشینه پژوهشی و متخصصین تعلیم و تربیت با تکیه بر تکنیک مثلث سازی است. در مرحله دوم این مدل به روش میدانی و از طریق مدل های ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی مورد برآزش قرار می گیرد.

روش

این پژوهش به روش طرح تحقیق آمیخته اکتشافی (کیفی-کمی) صورت پذیرفت. در مرحله کیفی در بخش مصاحبه با آموزگاران، جامعه هدف کلیه آموزگاران مقطع ابتدایی پایه ششم بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در دبستان های دولتی و غیردولتی شهر کرمانشاه مشغول به کار بودند. از جامعه هدف پژوهش، ۲۱ آموزگار با روش نمونه گیری از نوع هدفمند^۱ (متناسب با پژوهش کیفی) انتخاب شدند. در بخش مصاحبه با متخصصین، جامعه هدف کلیه متخصصین رشته های علوم تربیتی و روان شناسی بودند که حداقل دارای مدرک فوق لیسانس بوده و سابقه تدریس در دانشگاه را داشتند. از جامعه هدف پژوهش ۱۰ متخصص با روش نمونه گیری از نوع هدفمند انتخاب شدند زیرا که در این نوع نمونه گیری که در پژوهش کیفی کاربرد دارد پژوهشگر در پی کسانی است که توانایی و تمایل به شرکت در امر پژوهش را داشته و به شکلی روشن می توانند 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 بخش کمی پژوهش حاضر جامعه مدنظر این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دبستانی شهر کرمانشاه در سال ۹۷-۱۳۹۶ (در حدود ۳۰۰۰ نفر، ۱۵ مدرسه) بود که تعداد ۳۱۱ نفر از ایشان با توجه به جدول مورگان و کرجسی^۳ (حافظ نیا، ۱۳۸۹) به عنوان نمونه و به صورت خوشه ای تصادفی انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا شهر کرمانشاه به چهار قسمت تقسیم و سپس از هر قسمت سه مدرسه انتخاب و پرسش نامه بین کلیه دانش آموزان پایه ششم تقسیم شد.

1. purposeful sampling
2. data saturation
3. Morgan & Krejcie

ابزارها و روند اجرای پژوهش بدین صورت بود:

پژوهش حاضر در یک بازه زمانی ۹ ماهه صورت گرفت. در قسمت کیفی ۱۰ متخصص تعلیم و تربیت و ۲۱ آموزگار مقطع ابتدایی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته که بر اساس پژوهش‌های Coie و همکاران (1982)؛ Fite و همکاران، (2012)؛ Laws و همکاران (2012)؛ Veronneau و همکاران (2010)؛ Spence (1987) و Jewell و همکاران (2011) طراحی شده بود استفاده شد؛ و متخصصین در دانشگاه و آموزگاران در دبستان خود در طی پاییز و اوایل زمستان ۹۷ به سؤالات مصاحبه پاسخ دادند.

در طی مصاحبه پژوهشگر با مطرح کردن پرسش‌های آزاد فرایند گفتگو را تسهیل می‌ساخت و به متخصصین و آموزگاران فرصت کافی داده می‌شد تا به سؤالات آن گونه که تمایل دارند پاسخ بدهند. پژوهشگر از بیان پشت سرهم سؤال پرهیز می‌کرد و فرصت کافی به متخصصین و آموزگاران داده می‌شد. از جمله پرسش‌هایی که پژوهشگر در این مرحله مطرح می‌کرد عبارت‌اند بودند از (۱) به نظر شما چه عواملی می‌توانند بر طرد همسالان تأثیر بگذارند؟ (۲) به نظر شما کدام مشخصه‌های دانش آموز می‌تواند منجر به طرد شود؟ (۳) نقش خانواده در طرد همسالان چگونه است؟ (۴) مهارت‌های تحصیلی چه نقشی در طرد همسالان ایفا می‌کند؟ بعد از اتمام قسمت کیفی و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با تکیه بر تکنیک مثلث‌سازی، نوبت به قسمت کمی پژوهش رسید در این مرحله به منظور برازش مدل به دست آمده از مصاحبه‌ها و پیشینه پژوهش با داده‌های میدانی حاصل از دانش آموزان از دو ابزار استفاده شد. ابزار اول پرسش‌نامه طرد همسالان Wiesel و همکاران (2013) به منظور اندازه‌گیری طرد همسالان طراحی گردید. این ابزار بر اساس نظریه آشر و همکاران ساخته شده و حاوی ۲۱ سؤال است. گویه‌ها بر روی طیف لیکرت ۶ درجه‌ای قرار می‌گرفتند و نمره بیشتر نشان‌دهنده طرد شدن بیشتر دانش آموز از سوی همسالان بود. ضریب همسانی درونی این ابزار در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. روایی محتوایی و صوری این ابزار از طریق متخصصین تعلیم و تربیت و اعضای هیئت علمی و روایی صوری آن از طریق تحلیل عامل اکتشافی، تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم مورد تأیید قرار گرفت. بدین صورت که در جامعه مختص دانش آموزان ایرانی، تحلیل عامل اکتشافی چهار عامل به نام مورد تهمت و بی‌احترامی قرار گرفتن، مورد حمله

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. ابزار دوم پژوهش در قسمت کمی پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته است که بر اساس نظرات ده متخصص تعلیم و تربیت، ۲۱ آموزگار مقطع ابتدائی و نیز پیشینه پژوهشی (Coie et al., 1982؛ Fite et al., 2012؛ Jewell et al., 2011 و Spence, 1987؛ Veronneau et al., 2010؛ et al., 2012) شده است و به تأیید ۴ عضو هیئت علمی رسیده است. این ابزار در رابطه با عوامل مؤثر بر طرد همسالان بوده که شامل شش مؤلفه به نام ضعف در زبان و تعامل، ضعف‌های تحصیلی، ضعف در درک دیگران، ضعف‌های خانوادگی، عدم جذابیت ظاهری و مشکلات روان‌شناختی می‌شد. این ابزار حاوی ۱۹ سؤال است که گویه‌های آن بر روی طیف لیکرت ۶ درجه‌ای قرار می‌گرفتند. نمره بیشتر در هر یک از مؤلفه‌ها نشان‌دهنده مشکل بیشتر در آن زمینه است. ضریب همسانی درونی این ابزار در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۶۴ است. روایی این ابزار با توجه به تکنیک مثلث سازی به دست آمده و به تأیید چهار عضو هیئت علمی تعلیم و تربیت رسیده است

یافته‌ها

در این قسمت داده‌های خام تبدیل به اطلاعات آماری می‌شود و پرسش‌ها، فرضیه‌ها و اهداف پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای پاسخگویی به پرسش اول پژوهش حاضر مبنی بر این که «عوامل مؤثر بر طرد همسالان چه متغیرهایی هستند؟» از روش تحقیق نظریه برخاسته از داده‌ها که یک شیوه پژوهش کیفی است استفاده شد. در این روش با استفاده از یک دسته داده، نظریه‌ای تکوین می‌یابد به طوری که این نظریه در یک سطح وسیع، یک فرایند، یک عمل یا یک تعامل را تبیین می‌کند. نظریه حاصل از اجرای چنین روش پژوهشی، نظریه‌ای فرایندی است. در واقع می‌توان گفت که در این روش با شیوه‌های منظم گردآوری داده‌ها، ابتدا مقوله‌ها و نشانگرهای آن‌ها تشخیص داده می‌شود و نظریه‌ای برای تبیین ارائه می‌گردد (بازرگان، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر، برای شناسایی عوامل مؤثر بر طرد و نشانگرهای آن از کدگذاری باز و کدگذاری محوری در تحلیل متن مصاحبه با متخصصان، آموزگاران و پیشینه پژوهش استفاده شد و سپس با استفاده از تکنیک مثلث سازی متغیرهای

نهایی را وارد پژوهش گردید. شکل (۱) نشان‌دهنده عوامل مؤثر بر طرد همسالان و نشانگرهای مرتبط با آن است که با تکیه بر تکنیک مثلث سازی به دست آمده است. مثلث سازی^۱ اشاره به استفاده از منابع مختلف اطلاعاتی به منظور تولید اطلاعات روا و فهم بهتر دارد (Mishra & Rasundram, 2017). در پژوهش حاضر از سه منبع متخصصین تعلیم و تربیت، آموزگاران پایه ششم و نتایج پژوهش‌های مختلف استفاده شده است.

شکل ۱. عوامل مؤثر بر طرد همسالان و نشانگرهای آن‌ها بر پایه تکنیک مثلث سازی

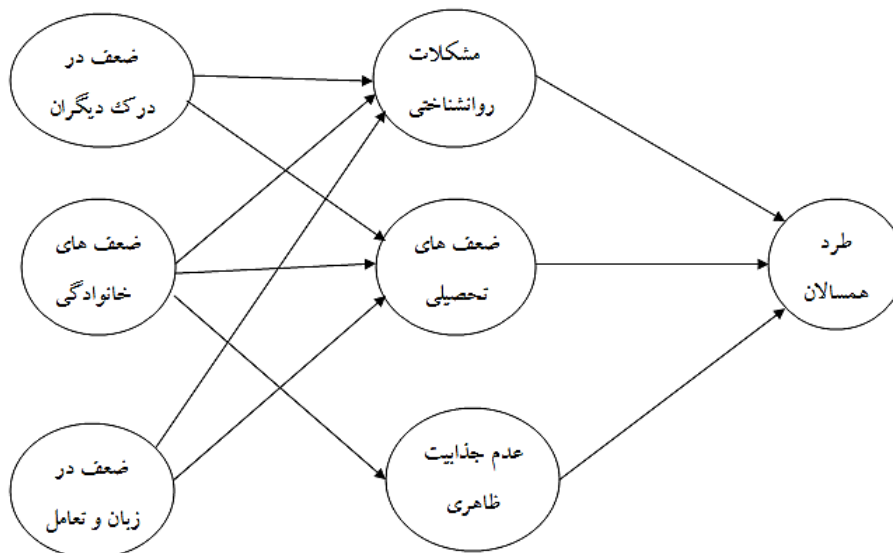


1. triangulation

همان گونه که شکل (۱) نشان می‌دهد بر اساس تکنیک مثلث سازی شش عامل مؤثر بر طرد همسالان بنام‌های ضعف در زبان و تعامل، ضعف‌های تحصیلی، ضعف در درک دیگران، ضعف‌های خانوادگی، عدم جذابیت ظاهری و مشکلات روان‌شناختی به‌دست آمده است. همچنین نشانگرهای این متغیرها در این شکل نشان داده شده است و در مجموع می‌توان گفت که به‌جز متغیر مشکلات روان‌شناختی که بر روی آن چهار نشانگر وجود دارد در بقیه موارد با توجه به تکنیک مثلث سازی می‌توان سه نشانگر بر روی هر متغیر قرار داد. برای پاسخگویی به پرسش دوم پژوهش حاضر مبنی بر اینکه «مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد همسالان چگونه است؟» از روش تحلیل محتوایی^۱ استفاده شد. بدین صورت که پیشینه پژوهشی و متن مصاحبه‌ها با متخصصین حوزه تعلیم و تربیت و نیز آموزگاران پایه ششم چندین بار مرور شدند تا به کوچک‌ترین واحدهای تشکیل‌دهنده و معنی‌دار (تم یا درون‌مایه^۲) شکسته شوند. سپس این کلمات با هدف یافتن مرکزی در بین آن‌ها مرور و بر همین اساس مقوله‌بندی شدند. حرکات قیاسی و استقرایی بین متون اولیه و مقولات نهایی چندین بار تکرار شده تا در نهایت ثبات قابل قبول و احساس رضایت مشترک بین پژوهشگران درباره آنچه داده‌ها می‌گویند حاصل شود. شکل (۲) نشان‌دهنده مدل ساختاری مفهومی عوامل مؤثر بر طرد همسالان بر پایه نظرات آموزگاران پایه ششم، متخصصان تعلیم و تربیت و پیشینه پژوهشی است.

1. content analysis
2. theme

شکل ۲. مدل مفهومی عوامل مؤثر بر طرد همسالان



همان گونه که شکل (۲) نشان می‌دهد بر اساس نظرات آموزگاران، متخصصین و پیشینه پژوهش می‌توان گفت که ضعف‌های خانوادگی، ضعف در درك ديگران و ضعف در زبان و تعامل به صورت غیرمستقیم و متغیرهای مشکلات روان‌شناختی، ضعف‌های تحصیلی و عدم جذابیت ظاهری به صورت مستقیم بر طرد همسالان تأثیر می‌گذارند.

برای پاسخگویی به پرسش سوم پژوهش حاضر مبنی بر این که «آیا مدل ساختاری طراحی شده با یافته‌های میدانی به دست آمده از دانش آموزان پایه ششم برآزش دارد؟» از مدل ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی استفاده شده است. استفاده از این نوع مدل ساختاری زمانی مناسب‌تر است که تئوری جافتاده‌ای وجود نداشته باشد و متخصصان علی‌رغم ماهیت پیچیده متغیر، نیاز به تصمیم‌گیری سریع و کاربردی داشته باشند (Srite, 2000؛ Chin & Newsted, 1996). در پژوهش حاضر نظر به این که در جامعه مختص دانش آموزان مقطع ابتدایی ایران تئوری جافتاده‌ای در این رابطه وجود نداشت و پژوهش ماهیتی اکتشافی دارا بود از این روش استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل لازم است که اطلاعات جمعیت شناختی نمونه حاضر در پژوهش مورد بررسی قرار بگیرد.

بررسی اطلاعات جمعیت شناختی بیانگر این است که میانگین سنی نمونه حاضر حدود ۱۲/۲۲ است. جدول (۱) نشان‌دهنده سایر اطلاعات جمعیت شناختی است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی

درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	جنسیت
۵۳/۷	۱۶۷	۶۷/۸	۲۱۱	دختر
۳۱/۵	۹۸	۳۲/۲	۱۰۰	پسر
۱۱/۳	۳۵	۱/۶	۵	کارمند
۳/۵	۱۱	۹۴/۲	۲۹۳	خانه‌دار
۶۱/۴	۱۹۱	۴/۲	۱۳	غیر کارمند
۲۸/۹	۹۰	۱۷/۴	۵۴	کارمند
۸/۷	۲۷	۷۲/۳	۲۲۵	غیر کارمند
۱/۰	۳	۱۰/۳	۳۲	غیر شاغل
۷۲/۷	۲۲۶	۳۸/۶	۱۲۰	تعداد Jan-۲
۲۷/۳	۸۵	۶۱/۴	۱۹۱	فرزندان ۳ به بالا

همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد تحصیلات اکثریت والدین دانش‌آموزان زیر دیپلم بوده و شغل پدر اکثریت آن‌ها آزاد است. اکثریت آن‌ها فرزند اول و دوم خانواده هستند و در خانواده‌هایی با بیشتر از ۲ فرزند زندگی می‌کنند. جدول (۲) نشان‌دهنده میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه متغیرهای موجود در مدل است

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه متغیرهای حاضر در مدل ساختاری

عوامل	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
طرد همسالان	۴۲/۴۹	۲۰/۵۶	۲۱/۰۰	۱۱۲	۱/۱۱	۰/۶۵
ضعف در زبان و تعامل	۶/۷۹	۲/۶۹	۲/۸۰	۱۸	۰/۳۸	-۰/۰۸
ضعف‌های تحصیلی	۵/۹۹	۲/۶۶	۳/۰۰	۱۸	۰/۹۴	۱/۰۳
ضعف در درک دیگران	۶/۰۸	۲/۶۴	۲/۴۸	۱۵	۰/۹۱	۰/۴۷
ضعف‌های خانوادگی	۱۱/۹۵	۲/۶۵	۵/۰۰	۱۸	-۰/۱۶	۰/۰۸
عدم جذابیت ظاهری	۴/۶۶	۲/۲۷	۲/۷۲	۱۵	۱/۵۷	۱/۹۹
مشکلات روان‌شناختی	۱۱/۷۱	۴/۰۴	۳/۷۶	۲۳	۰/۴۲	-۰/۳۵

همان‌گونه که جدول (۲) نشان می‌دهد میزان کجی و کشیدگی متغیرها در دامنه مطلوبی قرار دارد که بیانگر پراکندگی مناسب آن‌هاست همچنین هیچ‌یک از آزمودنی‌ها در هیچ یک از متغیرها نمره کامل را به دست نیاورده‌اند.

در برازش مدل مفهومی با داده‌های میدانی اولین گام آزمون مدل اندازه‌گیری است؛ زیرا که اگر به نشانگرهای متغیرهای مکنون اعتماد کافی وجود نداشته باشد دلیلی بر استفاده از آن‌ها در برازش مدل وجود ندارد.

به منظور بررسی پایانی نشانگرها از بارهای عاملی هر یک از نشانگرها و نیز اعتبار ترکیبی استفاده شده است. در این رابطه Fornell and Larcker (1981) معتقدند بارهای عاملی بیشتر از ۰/۶۰ و معنی‌داری آن و نیز اعتبار ترکیبی بیشتر از ۰/۷۰ نشان‌دهنده پایانی نشانگرهای متغیرهای مکنون است. جدول (۳) نشان‌دهنده بارهای عاملی هر یک از نشانگرها و سطح معناداری آن‌هاست.

جدول ۳. بارهای عاملی نشانگرهای سازه‌های مکنون مدل مفهومی

بار عاملی	نشانگرها	سازه	بار عاملی	نشانگرها	سازه
**۰/۸۶	قابل قبول بودن درس‌ها	ضعف‌های تحصیلی	**۰/۸۲	حرف‌های زشت	مشکلات روان‌شناختی
**۰/۷۷	عدم پاسخگویی به سؤالات		**۰/۸۲	اذیت همکلاسی‌ها	
**۰/۸۴	زرنگ نبودن		**۰/۷۵	کم صحبتی	
**۰/۶۵	خوب رفتار نکردن	ضعف در درک	**۰/۷۶	خجالتی بودن	
**۰/۸۰	کمک نکردن	دیگران	**۰/۸۲	حرف‌های نامرتب	ضعف در زبان و تعامل
**۰/۷۹	عدم محبوبیت		**۰/۶۸	ناتوانی در صحبت معمولی	
**۰/۸۵	مهم نبودن برای والدین	ضعف‌های خانوادگی	**۰/۷۷	بی‌ادبی	
**۰/۸۲	عدم نظارت بر تکالیف		**۰/۸۴	مورد تهمت و بی‌احترامی بودن	
**۰/۸۶	حرف‌های زشت در خانه		**۰/۷۹	نادیده گرفته شدن	
**۰/۸۳	ظاهر نامرتب و کثیف	عدم جذابیت ظاهری	**۰/۸۱	کنار گذاشته شدن	طرد همسال
**۰/۸۲	عدم رعایت بهداشت		**۰/۸۲	مورد حمله فیزیکی و دستورات نابجا بودن	
**۰/۷۸	مهم نبودن ظاهر				

**P<۰/۰۱

همان‌گونه که جدول (۳) نشان می‌دهد کلیه بارهای عاملی از ۰/۶۰ بیشتر و همگی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار می‌باشند که این امر مؤید مطلوب بودن پایانی گویه‌ها است (Gefen & Staub, 2005 نقل از امانی ساری بگلو و همکاران، ۱۳۸۹).

برای بررسی اعتبار ترکیبی^۱ هر یک از سازه‌ها از ضریب دیلون-گلدشتاین^۲ (pc) استفاده شد. اعتبار ترکیبی توسط Werts و همکاران (1974) مطرح شده و شاخص همسانی درونی است. در مقایسه با آلفای کرونباخ این شاخص فرض نمی‌کند که همه نشانگرها دارای وزن برابر هستند؛ بنابراین آلفای کرونباخ با فرض برابری، اعتبار را پایین‌تر از آن چیزی که هست نشان می‌دهد در حالی که این شاخص با در نظر گرفتن نمرات عاملی، تقریب نزدیک‌تری به آنچه واقعاً وجود دارد است. مقادیر قابل پذیرش pc باید ۰/۷۰ یا بیشتر باشد (Werts et al., 1974). جدول (۴) نشان‌دهنده اعتبار ترکیبی در کنار ضرایب آلفای کرونباخ سازه‌های موجود در مدل است.

جدول ۴. ضرایب همسانی درونی متغیرهای مکنون

عدم جذابیت ظاهری	طرد همسالان	ضعف در درک دیگران	ضعف‌های تحصیلی	ضعف در زبان و تعامل	مشکلات روان‌شناختی	ضعف‌های خانوادگی	
۰/۷۱	۰/۸۷	۰/۷۳	۰/۸۸	۰/۷۳	۰/۷۵	۰/۷۰	اعتبار ترکیبی
۰/۷۰	۰/۸۱	۰/۷۰	۰/۸۰	۰/۶۹	۰/۷۰	۰/۶۸	آلفای کرونباخ

همان‌گونه که جدول (۴) نشان می‌دهد کلیه اعتبارهای ترکیبی بیشتر از ۰/۷۰ می‌باشند که این مؤیدی بر پایداری نشانگرهای سازه‌های مکنون دارد. برای بررسی روایی سازه‌ها در پژوهش حاضر، از روایی همگرا و روایی واگرا استفاده شده است.

روایی همگرا اشاره به همگرایی نشانگرها در اندازه‌گیری سازه زیربنایی که برای اندازه‌گیری آن ایجاد شده‌اند دارد. به عبارت دیگر بارهای عاملی چقدر بالا است و آیا آنها شبیه یا متفاوت از هم هستند. اگر نشانگرها در دامنه گسترده‌ای نظیر ۰/۵۰ تا ۰/۹۰ قرار بگیرند این نگرانی وجود دارد که آیا واقعاً نشانگرها همگن هستند. ولی اگر بارهای عاملی در دامنه کمتری نظیر ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ قرار بگیرند با اطمینان بیشتری می‌توان گفت که نشانگرها همه کمک می‌کنند تا سازه زیربنایی را اندازه بگیرند. باین حال، معیار ثابت، دامنه ثابت یا مقدار حداقلی برای بارهای عاملی وجود ندارد ولی هرچه دامنه کمتر باشد فرض بر این است که روایی همگرایی بیشتری وجود دارد (Vinzi et al., 2010). در پژوهش حاضر نظر به اینکه

1. composite reliability
2. Dillon-goldstei

دامنهٔ بارهای عاملی محدود است (به جدول (۳) مراجعه شود) می‌توان گفت که این مطلب مؤید روایی همگرایی سازه‌های موجود در مدل است.

روایی واگرا بیانگر این است که سازه بیشتر با اندازه‌های خود در ارتباط است تا با سازه‌های دیگر. این روایی با بررسی همپوشی در واریانس‌ها محقق می‌شود. به این صورت که اگر سازهٔ بخصوصی در مقایسه با اندازه‌های خود، همبستگی بیشتری با سازه‌های دیگر داشته باشد این امر محتمل است که دو سازه به شکل مفهومی از هم متمایز نباشند و دارای نوع مشابهی از اندازه‌ها باشند. برای بررسی این موضوع از متوسط واریانس استخراج‌شده^۱ (AVE) جذر می‌گیریم و آن را با همبستگی‌های سازهٔ موردنظر با سایر سازه‌ها موردبررسی قرار می‌دهیم (Vinzi et al., 2010). Chin (1988) توصیه می‌کند که جذر AVE یک سازه باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد. جدول ۵ نتایج مربوط به بررسی روایی واگرا نشان می‌دهد. بدین صورت که همبستگی سازه‌ها با یکدیگر و نیز مجذور مقدار واریانس استخراج‌شده را نشان می‌دهد این مجذور بر روی قطر قرار گرفته است.

جدول ۵. همبستگی سازه‌ها با یکدیگر و مجذور مقدار واریانس استخراج‌شده

عوامل	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)
ضعف‌های خانوادگی (۱)	۰/۶۰						
مشکلات روان‌شناختی (۲)	**۰/۲۶	۰/۶۰					
ضعف در زبان و تعامل (۳)	۰/۰۹	**۰/۴۲	۰/۶۴				
ضعف‌های تحصیلی (۴)	*۰/۱۴	*۰/۱۲	**۰/۲۵	۰/۸۴			
ضعف در درک دیگران (۵)	۰/۰۷	**۰/۲۵	**۰/۴۲	**۰/۳۸	۰/۶۹		
طرد همسالان (۶)	**۰/۴۱	**۰/۲۷	**۰/۱۴	**۰/۲۷	**۰/۲۶	۰/۸۰	
عدم جذابیت ظاهری (۷)	**۰/۱۶	۰/۱۰	**۰/۳۱	**۰/۳۳	**۰/۳۸	**۰/۲۰	۰/۶۹

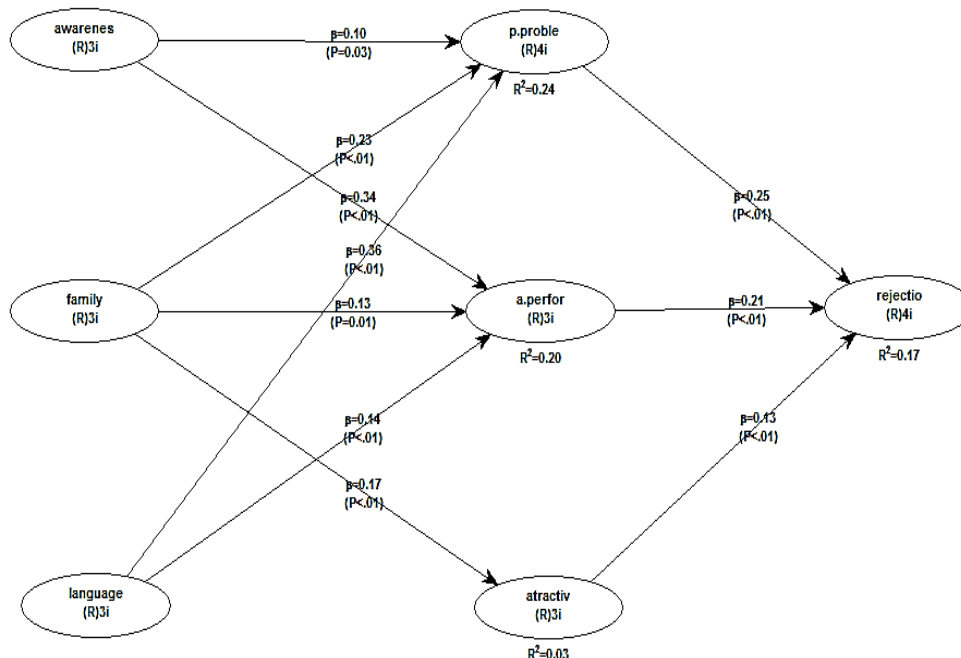
$P < 0.05$ **, $P < 0.01$ **

همان‌گونه که جدول (۵) نشان می‌دهد مجذور واریانس استخراج‌شده در کلیهٔ سازه‌ها بیشتر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌هاست که این امر مؤید روایی واگرایی سازه‌ای است. بعد از آزمون مدل‌های اندازه‌گیری و اطمینان از درستی آن، گام دوم در مدل‌های ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی ارائهٔ شواهدی برای حمایت از مدل مفهومی پژوهش یا به عبارت دیگر آزمون الگوی ساختاری است. برای آزمون مدل ساختاری از نرم

1. Average variance extracted

افزار WarpPLS استفاده کرده‌ایم. تأکید اصلی تحلیل حداقل مجذورات جزئی (PLS) بر واریانس تبیین شده و معناداری همه مسیرهای برآورد شده است. به شکل اختصاصی توان پیش‌بینی مدل ساختاری به وسیله ارزش‌های R^2 سازه‌های درون‌زا ارزیابی می‌شود. R^2 در حداقل مجذورات جزئی مقدار واریانس سازه است که به وسیله مدل تعیین می‌شود. شکل (۳) بارهای عاملی، ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها و واریانس تبیین شده (R^2) متغیرهای ملاک را نشان می‌دهد.

شکل ۳. ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها و مقدار واریانس تبیین شده (R^2)



همان‌گونه که شکل (۳) نشان می‌دهد از ۱۰ ضریب مسیر مستقیم ۹ مسیر در سطح آلفای ۰/۰۱ و یک مسیر در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار است. 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 (۶) ضرایب مسیر مستقیم، معناداری آن‌ها، ضرایب مسیر غیرمستقیم و معناداری آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۶. ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و سطح معناداری آن‌ها

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

نظر به اینکه کلیه ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم (به شکل (۳) و جدول (۶) 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.

بحث و نتیجه‌گیری

با وجود پژوهش‌های متعددی که در رابطه با طرد همسالان صورت گرفته است این سازه همچنان نیازمند توجه و تبیین بیشتر است زیرا که این سازه می‌تواند به شکل مستقیم و غیرمستقیم به مشخصه‌های شخصیتی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموز تأثیر بگذارد. اگرچه دوستی‌های اولیه در طی دوره پیش از دبستان شکل می‌گیرند اما انتخاب و طرد در طی دوره دبستان بسیار معنادارتر و پررنگ‌تر می‌شود زیرا که کودک با افزایش تعامل‌های اجتماعی خویش بر اساس احساسات مشترک، ارزش‌ها و وفاداری دست به مقایسه می‌زند (Rubin et al., 2006; Rose-Krasnor, 1997) از این روست که مطالعه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که مطالعات آزمایشی متعددی در رابطه با طرد همسالان در دوره اواسط کودکی صورت گرفته است و نتایج آن نشان داده است که طرد همسالان می‌تواند منجر به رفتارهای ضداجتماعی و مشکلات برون‌سازی شده بعدی شود (Laird et al., 2006; Dodge et al., 2006).

2001). فهم و مطالعه دلایل یا علت‌شناسی سازه‌هایی نظیر طرد همسالان، پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت را به بینش پیشگیری و درمان سوق می‌دهد (Coie et al., 2000). از این‌روست که Mrazek and Haggerty (1994) در این رابطه می‌گویند شناسایی عوامل مؤثر بر یک پدیده گام نخست در هر فرایندی از جمله طرد است. از این‌رو مسئله اول پژوهش حاضر شناسایی و تدوین مدل ساختاری عوامل مؤثر بر طرد دانش‌آموزان بر اساس نظر معلمان مقطع ابتدایی، متخصصین تعلیم و تربیت و پیشینه پژوهشی با تکیه بر تکنیک مثلث سازی بود.

تکنیک مثلث سازی مصاحبه با آموزگاران، مصاحبه با متخصصین و پیشینه پژوهشی نشان داد که عوامل مؤثر بر طرد شامل عدم جذابیت ظاهری، مشکلات روان‌شناختی، ضعف در زبان و تعامل، ضعف‌های تحصیلی، ضعف در درک دیگران و ضعف‌های خانوادگی می‌شود که این عوامل بر اساس روش تحلیل محتوایی در قالب یک مدل ارائه و به‌صورت میدانی با داده‌های به‌دست آمده از ۳۱۱ دانش‌آموز برآزش پیدا کرد. در این رابطه می‌توان گفت طرد شدن از سوی همسالان مشابه با مشکلات متداول در دوستی که همه کودکان آن را تجربه می‌کنند نیست زیرا که همسالان، کودکان طرد شده را به شکلی فعالانه و از جهات مختلف موردتهاجم و عدم دوست داشتن قرار می‌دهند. از آنجایی که کودک ساعات فعال زیادی را در مدرسه سپری می‌کند این امر شکل جدی‌تری به خود می‌گیرد. در واقع امر، طرد شدن از سوی همسالان ماهیتی چندبعدی و چندگانه دارد که همان‌طور که پژوهش حاضر نشان داد عوامل مختلف می‌توانند بر آن تأثیر بگذارند. این مطلب با برخی از جنبه‌های پژوهش‌های Coie و همکاران (1982)؛ Fite و همکاران (2012)؛ Laws و همکاران (2012)؛ Veronneau و همکاران (2010)؛ Spence (1987) و Jewell و همکاران (2011) همخوان است.

در رابطه با تأثیر عدم جذابیت ظاهری بر طرد همسالان می‌توان گفت جذابیت ظاهری اشاره به وضعیت ظاهری دارد که گاهی توأم با مشخصه‌های آزاردهنده‌ای نظیر بوی بد و کثیفی است. پرواضح است که این مشخصه می‌تواند منجر به طرد شود. از سوی دیگر مشکلات روان‌شناختی در واقع رفتارها و یا تفکر مشکل‌دار هستند. این مشکلات که گاه در قالب پرخاشگری و گاه در قالب اضطراب بروز پیدا می‌کنند می‌توانند منجر به طرد دانش‌آموز شوند زیرا که دانش‌آموزان پذیرای این مشخصه‌ها نیستند. متغیر دیگری که بر

طرد به شکلی مستقیم تأثیر می‌گذارد، ضعف‌های تحصیلی است در این رابطه می‌توان گفت که دانش آموزان انسانی‌هایی پرانرژی هستند که برایشان موفقیت نقش محوری دارد. از این رو زمانی که دانش آموزی به موفقیت دست پیدا نمی‌کند و یا نمی‌تواند باعث ارتقای هم‌گروهی خود شود به تدریج از سوی دانش آموزان و گروه کنار گذاشته می‌شود. متغیر دیگر ضعف‌های خانوادگی است خانواده‌خانه اول دانش آموز است و می‌تواند زمینه را برای بسیار از مشکلات فراهم سازد و آن‌چنان که پژوهش حاضر نشان داد به شکلی غیرمستقیم بر طرد همسالان تأثیر بگذارد. متغیر دیگری که به شکل غیرمستقیم بر طرد تأثیر می‌گذارد ضعف در درک دیگران است. زمانی که دانش آموز همکلاسی‌های خود را درک نمی‌کند این امر می‌تواند توأم با مشکلات روان‌شناختی و یا ضعف‌های تحصیلی شده و در نهایت طرد را به همراه آورد زیرا که ارتباط فرایندی دوطرفه است و زمانی که این امر دچار مشکل شود تعامل ادامه پیدا نخواهد کرد متغیر نهایی که بر طرد تأثیر می‌گذارد ضعف در زبان و تعامل است که اشاره به نحوه صحبت و تعامل برقرار کردن دانش آموز دارد زمانی که دانش آموز در این امر دچار اشکال می‌شود پیامدهای مخربی او را تهدید کرده که در نهایت آن‌چنان که پژوهش حاضر نشان داد می‌تواند منجر به طرد شود.

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 (Aukrust et al., 2003) 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 قدم بردارند و در این راستا بکوشند زیرا که در پژوهش حاضر رویکردی علت‌شناختی اتخاذ شد و تأکید بر شناسایی علل و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها بر دانش آموزان مقطع ابتدائی بود. علاوه بر این نکته 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 پایه ششم صورت گرفته است و همچنین این پژوهش در یک بازه زمانی و تنها در شهر کرمانشاه انجام گرفته است که این نکات باید هنگام تعمیم دهی نتایج موردبررسی قرار بگیرد.

منابع

- امانی ساری بگلو، جواد، لواسانی، مسعود، اژه‌ای، جواد، و خضری آذر، هیمن. (۱۳۸۹). رابطه ارزش‌های فرهنگی و متغیرهای فردی با میزان استفاده از رایانه در دانشجویان، *مجله علوم رفتاری*، ۱(۵)، ۱-۱۰.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۶). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*. تهران: آگاه.
- حافظ‌نیا، محمدرضا. (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: سمت.

References

- Aukrust, V., Edwards, C. P., Kumru, A., Knoche, L., & Kim, M. (2003). Young children's close relationships outside the family: Parental ethnotheories in four communities in Norway, United States, Turkey, and Korea. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 481-494.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child development*, 69(1), 140-153.
- Beeri, A., & Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: A risk factor for psychological distress. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 216-221.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. R. A. N. Ç. O. I. S. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. *Developmental origins of aggression*, 376-397.
- Burks, V. S., Dodge, K. A., & Price, J. M. (1995). Models of internalizing outcomes of early rejection. *Development and Psychopathology*, 7(4), 683-695.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, 295(2), 295-336.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. A. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). New York: 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.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(5), 783.
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7(4), 697-713.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 565-579.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. *Handbook of child psychology*.

- Durišić, M. M., & Gajic, J. (2016). Social Functioning of Students with Internalizing Behavioral Problems. *Research in Pedagogy*, 6(2), 32-42.
- Evans, S. C. (2016). *Peer Rejection and Academic Performance in the Link between Aggression and Depressive Symptoms: A Longitudinal Examination of Alternative Developmental Pathways* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child development*, 63(1), 116-128.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J., & Horwood, L. J. (1999). Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(5), 357-369.
- 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 and Behavioral Assessment*, 34(2), 164-171.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, 74(1), 257-278.
- Gray, W. N., Kahhan, N. A., & Janicke, D. M. (2009). Peer victimization and pediatric obesity: A review of the literature. *Psychology in the Schools*, 46(8), 720-727.
- Haggerty, R. J., & Mrazek, P. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. National Academies Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10(1), 79-119.
- Janssens, A., Van Den Noortgate, W., Goossens, L., Verschueren, K., Colpin, H., Claes, S., ...& Van Leeuwen, K. (2017). Adolescent externalizing behaviour, psychological control, and peer rejection: Transactional links and dopaminergic moderation. *British journal of developmental psychology*, 35(3), 420-438.
- Jewell, J. D., Jordan, S. S., Hupp, S. D., & Everett, G. E. (2010). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. In *Social behavior and skills in children* (pp. 39-59). Springer, New York, NY.
- Jewell, J. D., Jordan, S. S., Hupp, S. D., & Everett, G. E. (2010). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. In *Social behavior and skills in children* (pp. 39-59). Springer, New York, NY.
- Johnson, D. W. (1980). *Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes* (pp. 123-168). Academic Press.
- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 161-179.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61(5), 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). 10 The role of poor peer relationships in the development of disorder. *Peer rejection in childhood*, 274.
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and psychopathology*, 13(2), 337-354.

- 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, R., Sarid, M., & Sternberg, R. (2013). Measuring social peer rejection during childhood: Development and validation. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(5), 482-492.
- Lewin, L. M., Davis, B., & Hops, H. (1999). Childhood social predictors of adolescent antisocial behavior: Gender differences in predictive accuracy and efficacy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(4), 277-292.
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36.
- Maszk, P., Eisenberg, N., & Guthrie, I. K. (1999). Relations of children's social status to their emotionality and regulation: A short-term longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 468-492.
- Metin Aslan, Ö. (2018). Peer Rejection and Internalizing Behavior: The Mediating Role of Peer Victimization in Preschool. *The Journal of genetic psychology*, 179(4), 198-206.
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of abnormal child psychology*, 40(6), 1013-1026.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. (2007). The timing of Middle-Childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to Early-Adolescent adjustment. *Child development*, 78(4), 1037-1051.
- Posey, C., Roberts, T., Lowry, P. B., & Bennett, B. (2014). Multiple indicators and multiple causes (MIMIC) models as a mixed-modelling technique: A tutorial and an annotated example. *Communications of the Association for Information Systems*, 36(11).
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 310-342.
- Reijntjes, A., Stegge, H., Terwogt, M. M., Kamphuis, J. H., & Telch, M. J. (2006). Children's coping with in vivo peer rejection: An experimental investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6), 873-885.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., & Park, K. S. (2016). 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), 383.
- Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., & Park, K. S. (2016). 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), 383.
- Sijtsema, J. J., & Lindenberg, S. M. (2018). Peer influence in the development of adolescent antisocial behavior: Advances from dynamic social network studies. *Developmental Review*.

- Spence, S. H. (1987). The relationship between social—cognitive skills and peer sociometric status. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 347-356.
- Srite, M. (1999). The influence of national culture on the acceptance and use of information technologies: An empirical study. *AMCIS 1999 Proceedings*, 355.
- Véronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental psychology*, 46(4), 773.
- Vinzi, V. E., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). *Handbook of partial least squares* (pp. 1-22). ISBN.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(2), 149-156.
- Werts, C. E., Linn, R. L., & Jöreskog, K. G. (1974). Intraclass reliability estimates: Testing structural assumptions. *Educational and Psychological measurement*, 34(1), 25-33.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18(6), 795.