

## خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تعاملات همسالان (مورد مطالعه): مدرسه‌های ابتدایی پسرانه شهر سمنان

افضل اکبری بلوطبنگان\*

سید سعید واعظفر\*\*

فرحناز کیان ارثی\*\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر رواسازی مقیاس تعاملات همسالان در دانش‌آموزان شهر سمنان بود. بدین منظور ۶۰۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس تعاملات همسالان و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر پاسخ دادند. تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، همبستگی سؤال-نمره کل و تحلیل اعتبار برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اجرا شد. همچنین از مدل پاسخ مدرج سیم‌جیما برای برازندگی داده‌ها و تحلیل استفاده شد. تحلیل‌های آماری با نرم‌افزارهای SPSS v22، LISREL v8.80 و Multilog انجام شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد این مقیاس از دو عامل اشباع شده و از شاخص‌های برازش مناسبی برخوردار است. تعاملات همسالان با انگیزه تحصیلی (۱۹۶-/-)، پیشرفت تحصیلی (۲۰۶-/-)، غیبت از مدرسه (۱۲۱/۰) و نمره انضباط (۲۳۱-/-) رابطه معنی‌داری داشت (۰/۰۱  $p \leq$ ). اعتبار مقیاس تعاملات همسالان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵، قربانی ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس قلدری ۰/۷۹ به دست آمد که همگی رضایت‌بخش بود. داده‌های پاسخ سؤال‌ها با مدل سیم‌جیما برازندگی مناسبی داشت و تابع آگاهی آزمون در دامنه ۰/۸- تا ۲/۱+ پیوستار ویژگی بود. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که نسخه فارسی مقیاس تعاملات همسالان در جامعه دانش‌آموزان مدرسه‌های ابتدایی از ویژگی‌های روان‌سنجی قابل قبولی برخوردار است و می‌توان از آن به‌عنوان ابزاری معتبر در پژوهش‌های روان‌شناختی استفاده کرد.

واژگان کلیدی: مقیاس تعاملات همسالان، قلدری، قربانی، رواسازی

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول) (Akbariafzal@semnan.ac.ir)

\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سمنان

\*\*\* استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سمنان

## مقدمه

از نظر ویگوتسکی (۱۹۷۸) تعامل با همسالان فرصت کافی برای مشاهده، تقلید و پس از آن، توسعه فعالیت‌های مغزی را به افراد می‌دهد. تعاملات اجتماعی ممکن است رشد و کیفیت زندگی را به شکل مثبتی تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین با وجود تمام مشکلات، تعاملات اجتماعی از اهمیت بالایی برخوردار است (پتری، مائس و والسکمپ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). نگرانی‌های زیادی در سال‌های اخیر در مورد گروه همسالان و اثرات آنها بر بهزیستی کودکان به وجود آمد. کودکان از وقتی که وارد مدرسه می‌شوند تا پایان دوره تحصیلات رسمی، بیشترین زمان خود را در خارج از خانه و در مدرسه سپری می‌کنند. بحث‌های زیادی بر روی این موضوع صورت گرفته که مدرسه‌ها نقش مهمی در رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان دارند اما محققان اخیراً به بررسی نقش مدرسه و کلاس در شکل‌گیری احساسات، باورها و رفتار دانش‌آموزان علاقه‌مند شده‌اند (اکل و روزر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). همسالان بخش جدایی‌ناپذیری از مدرسه هستند که بر زندگی اجتماعی و تحصیلی کودکان دیگر تأثیر می‌گذارند (روبین، چن، کاپلان، بشکریک و اوجسالویکس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ بی و بوید<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). همچنین مدرسه و گروه همسالان می‌تواند به‌عنوان زمینه‌های اجتماعی جدا از خانواده، هم‌زمان فرصت‌هایی برای رشد و زمینه‌های خطر برای کودک و نوجوان ایجاد کند. از این رو تعاملات همسالان در مدرسه از مهم‌ترین مواردی است که می‌تواند در امر تحصیل فراگیران نقش داشته باشد و سنجش این میزان و آگاهی از آن در جوامع مختلف امری ضروری است. پژوهش‌های اولیه برای سنجش تعاملات همسالان در مدرسه به معیار خود گزارش‌دهی تأکید می‌کردند و یا با مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان به تعاملات آنها پی می‌بردند اما بعدها پژوهشگران بر اساس مبانی نظری و ادبیاتی که در این زمینه وجود داشت، پرسشنامه‌هایی تدوین کردند. یکی از این ابزارها پرسشنامه‌ای بود که تارشیز و هافمن<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) طراحی کردند. این ابزار مختص نوجوانان بود که تعاملات همسالان را به‌عنوان سازه‌ای دوبعدی (قلدری و قربانی شدن<sup>۶</sup>) می‌سنجد. به نظر می‌رسد مدرسه زمینه‌های اجتماعی اولیه را

1. Petry, Maes & Vlaskamp

2. Eccles & Roeser

3. Rubin, Chen, Coplan, Buskirk & Wojslawowics

4. Bee & Boyd

5. Tarshis & Huffman

6. Bullying & Victimization

برای قلدری فراهم می‌کند (اولویس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳؛ ویتنی و اسمیت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). قلدری، شکل خاصی از تجاوز تعریف شده است که به عمد برای تأمین منابع استفاده می‌شود (دوج و کویی<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷). اتفاقات ناشی از قلدری و قربانی شدن، جدا از هم نیست. هر بار که کودکی مورد آزار و اذیت واقع می‌شود و به نوعی رفتار قربانی در او مشاهده می‌شود، یک یا چند دانش‌آموز دیگر با انجام یک رفتار منفی در معرض قلدری قرار می‌گیرند (اولویس، ۱۹۹۹). به علاوه، این رفتار منفی به طور ارادی و به منظور آسیب رساندن به قربانی است (فارینگتون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). همچنین قلدری عملی است که به طور منظم و در طول زمان اتفاق می‌افتد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که قلدری و پرخاشگری با وارد شدن به مدرسه راهنمایی<sup>۵</sup> افزایش یافته و پس از آن کاهش می‌یابد. قلدری ممکن است از راه‌هایی باشد که در آن کودک یا نوجوان، همسالان خود را مدیریت کرده و همچنین راهی برای ورود به گروه‌های اجتماعی جدید است. بخش عمده‌ای از خشونت در مدرسه در طول این دوره شامل قلدری در برخورد با همسالان است (پری، ویلارد و پری<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰؛ دوج و کویی، ۱۹۹۸). بر اساس پژوهش‌ها شیوع قلدری در پسران بیشتر از دختران است (اکبری بلوطبندگان و طالع‌پسند<sup>۷</sup>، ۱۳۹۴، اکبری بلوطبندگان و طالع‌پسند<sup>۸</sup>، ۱۳۹۴) و کودکان بارها و بارها با استفاده از اقدامات منفی از قبیل پرخاشگری فیزیکی، کلامی یا غیر مستقیم، همسالان خود را مورد هدف قرار می‌دهند (بولتون و اسمیت<sup>۹</sup>، ۱۹۹۴؛ اسمیت و شارپ<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴). پژوهش‌ها در این دوره انتقال از دوران کودکی به دوران نوجوانی با افزایش سن کاهش قربانی را گزارش کرده‌اند (اسمیت، شو و مدسن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). به نظر می‌رسد این کاهش به علت رشد مهارت‌های مقابله‌ای، بی‌توجهی به قلدری و انتقام‌جویی اتفاق می‌افتد (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین در مورد قلدری و قربانی بودن در مدرسه‌های ابتدایی و متوسطه، نتایج نشان داد که یک چهارم کودکان حداقل یک بار در هفته تجربه قربانی بودن دارند، در حالی

1. Olweus

2. Whitney & Smith

3. Coie & Dodge

4. Farrington

5. Middle school

6. Perry, Willard & Perry

7. Boulton & Smith

8. Smith & Sharp

9. Smith, Shu & Madsen

که ۲,۵ تا ۴,۵ درصد از پسران در هر هفته تجربه قلدری دارند (ولک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). کودکان قربانی، افسرده، مضطرب، تنها، جدا شده و دارای احساس ناامنی هستند (هاوکر و بولتون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). آنها در ارتباط با همسالان خود در مقایسه با دیگر همکلاسی‌هایشان بیشتر رنج می‌برند. آنها در مدرسه کمتر احساس شادی می‌کنند و تعداد دوستان صمیمی اندکی دارند (نانشل و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). از طرفی فرد قلدر احتمال دارد شخصیتی پرخاشگر، متخاصم و ضد اجتماعی مشخص شود (ونسترا و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). افراد قلدر نیز در مدرسه مشکلات زیاد و صلاحیت و شایستگی کم (هاینه و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱)، پیشرفت تحصیلی پایین، انگیزه تحصیلی کم، نمره انضباط پایین و غیبت از مدرسه (اکبری بلوطینگان و طالع پسند<sup>۶</sup>، ۱۳۹۳؛ اکبری بلوطینگان و طالع پسند<sup>۷</sup>، ۱۳۹۴؛ نانشل و همکاران، ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۴) دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که قلدری می‌تواند به انجام رفتارهای ضد اجتماعی مانند بزهکاری، جرم و جنایت و استفاده از الکل منجر شود (کاتالیا هینو و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰؛ نانشل و همکاران، ۲۰۰۳؛ گاتمن و فاینستاین<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). با توجه به خودگزارشی بسیاری از افراد قلدر، آنها به راحتی دوست پیدا می‌کنند (نانشل و همکاران، ۲۰۰۱). با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد قلدر تمایل کمی به برقراری دوستی‌های رضایت‌بخش بعدی دارند (گاتمن و فاینستاین، ۲۰۰۸). مطالعات متعدد، ویژگی‌های مختلف درون مدرسه و فضای اجتماعی مدرسه را که بر قلدری مؤثرند، بررسی کرده‌اند. به‌عنوان مثال، مدرسه‌های با آشفتگی و درگیری بالا، سطوح پایین نظارت، خشونت‌های انضباطی، مشکلات امنیتی، تعهد ضعیف به مدرسه و تعاملات منفی همسالان با میزان بالاتر قلدری در ارتباط است (اکبری بلوطینگان و طالع پسند<sup>۱۰</sup>، ۱۳۹۳؛ کریگ، پیپر و اطلس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰؛ ویلز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۰؛ کیسن، بارنس، کوهن و جسون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۴؛ براون، بریچ و کانچرلا<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۵؛ ویلیامز و

1 . Wolke et al

2 . Hawker & Boulton

3 . Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan

4 . Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst & Ormel

5 . Haynie, Nansel, Eitel, Davis Crump, Saylor, Yu & Simmons-Morton

6 . Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela

7 . Gutman & Feinstein

8 . Craig, Pepler & Atlas

9 . Welsh

10 . Kasen, Barenson, Cohen & Johson

11 . Brown, Birch & Kancherla

گوئرا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ بایارکتار<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ کالیک، اوزبای، اوزر، کورت و کاندمیر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹؛ هیلوگلو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹؛ وارجاس، هنریش و مایرز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹).

همچنین روابط مثبت بین معلمان و دانش‌آموزان احتمال پذیرش ارزش‌های مدرسه و انطباق با آنها را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (بریک و اشنایدر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲) و دانش‌آموزان در این حالت کمتر رفتار قلدری از خود نشان می‌دهند (اتارر شوارتز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ لی و ونگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹؛ یابان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). تأثیر همسالان در موضوع قلدری نیز بررسی شده است. کودکان و نوجوانان در تعاملات اجتماعی خود، رفتارها و واکنش‌های همسالان خود را مشاهده می‌کنند و بر این اساس به رفتار خود شکل می‌دهند (لاد و تراپ-گوردون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳؛ کینگ و ترنس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). از این رو در محیط مدرسه، قلدری می‌تواند با تشویق همسالان تشدید شود (سالمیوالی و ایساکس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۵؛ سالمیوالی، اوجانن، هانپا و پترز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۵). همسالان همچنین می‌توانند زمینه اجتماعی حمایتی را برای کاهش قربانی شدن ایجاد کنند (توتان<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۸). در مجموع، محققان استدلال کرده‌اند که حمایت همسالان، نقش دوگانه پیشگیری از قربانی شدن و تقویت قلدری است. بنابراین صرف‌نظر از اینکه ما تعاملات همسالان را پدیده‌ای تک‌بعدی یا چندبعدی بدانیم، پژوهش‌های مختلف نشان داده است که این امر، پدیده‌ای گسترده و فراگیر است. به‌طور کلی با توجه به ادبیات موجود و پیشینه ذکر شده، پژوهشگران خارجی به‌طور جدی به تعاملات بین همسالان و به‌خصوص امر قلدری و روش‌های ضد قلدری در مدرسه‌ها پرداخته‌اند. در کشور ما به دلیل کاستی پژوهش‌ها و نبود ابزاری مناسب برای اندازه‌گیری این سازه و با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهشگران قصد دارند ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه تعاملات همسالان در ایران را بررسی و گزارش

1. Williams & Guerra

2. Bayraktar

3. Calık, Ozbay, Ozer, Kurt & Kandemir

4. Hilooglu

5. Varjas, Henrich & Meyers

6. Bryk & Schneider

7. Attar-Schwartz

8. Lee & Wong

9. Yaban

10. Ladd & Troop-Gordon

11. King & Terrance

12. Salmivalli & Isaacs

13. Salmivalli, Ojanen, Haanpaa & Peets

14. Totan

کنند تا سایر پژوهشگران بتوانند از ابزاری کارآمد برای سنجش این سازه در دانش آموزان بهره ببرند.

### روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، همه دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم پسر مدرسه‌های ابتدایی دولتی شهر سمنان بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳ در این شهر مشغول به تحصیل بودند. در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌های ساختاری توافق کلی وجود ندارد (شریبر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶) اما به‌زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم برای این منظور ۲۰۰ است (هلدر و هندریکسون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷). کلاین<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) نیز معتقد است در تحلیل عاملی اکتشافی برای هر متغیر ۱۰ یا ۲۰ نمونه لازم است اما حداقل حجم نمونه ۲۰۰ قابل دفاع است. در تحلیل عاملی تأییدی حداقل حجم نمونه بر اساس عامل‌ها تعیین می‌شود نه متغیرها. اگر از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شود حدود ۲۰ نمونه برای هر عامل (متغیر نهفته) لازم است (جکسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). حجم نمونه توصیه شده برای تحلیل عاملی تأییدی حدود ۲۰۰ نمونه برای ده عامل توصیه شده است (شی و گلداستین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) لذا بر اساس نظرات مطرح شده در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای حجم نمونه ۶۰۰ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که از هر منطقه جغرافیایی شهر سمنان (شمال، مرکز و جنوب) دو مدرسه انتخاب شد و در هر مدرسه پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. در صورتی که مدرسه‌ای از هر پایه دو کلاس داشت، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب می‌شد.

### ابزارهای اندازه‌گیری

۱- مقیاس تعاملات همسالان در مدرسه‌های ابتدایی: این مقیاس توسط تارشیز و

1. Schreiber

2. Holter & Hendriksen

3. Kline

4. Jackson

5. Shah & Goldstein

هافمن (۲۰۰۷) ساخته شد و دارای ۲۲ آیتم است که دو عامل قلدری (با بچه‌های دیگر بدرفتاری می‌کنم) و قربانی (دانش‌آموزان دیگر به من می‌خندند) را با طیف لیکرت ۳ گزینه‌ای از (هرگز=۰ تا همیشه=۲) اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌های هر خرده‌مقیاس به شرح زیر است. خرده‌مقیاس قربانی آیتم‌های (۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۰ و ۲۲)، خرده‌مقیاس قلدری آیتم‌های (۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸ و ۲۱). تارشیز و هافمن (۲۰۰۷) برای تعیین اعتبار پرسشنامه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضریب آلفا برای کل مقیاس تعاملات همسالان ۰/۹۰، برای خرده‌مقیاس قربانی ۰/۸۸ و برای خرده‌مقیاس قلدری ۰/۸۴ به دست آمد.

۲- پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر: ابزاری که در این پژوهش، استفاده شده است، شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰) به‌عنوان ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. این ابزار ۳۳ گویه دارد که انگیزه تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت است بدین صورت که هیچ‌وقت (نمره ۱)، به‌ندرت (نمره ۲)، گاهی اوقات (نمره ۳)، اکثر اوقات (نمره ۴) و تقریباً همیشه (نمره ۵). همچنین این ابزار دارای سؤال‌های معکوس است. اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شده است (اکبری بلوطبندگان و طالع‌پسند<sup>۳۰</sup>، ۱۳۹۴).

### روش اجرا

به‌منظور اجرای پژوهش، ابتدا پرسشنامه توسط متخصص در زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد، سپس ترجمه برگردان انجام شد. مشکلات مربوط به ترجمه گویه‌ها بررسی و رفع شد. در مطالعه‌ای مقدماتی، پرسشنامه ترجمه شده در اختیار ۲۰ نفر از دانش‌آموزان قرار گرفت. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، مشخص شد ابزار از قابلیت مطلوبی برخوردار است و واژگانی که مبهم بودند شناسایی، بازنویسی و با نزدیک‌ترین واژه، معادل‌سازی شدند. پرسشنامه نهایی در اختیار ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان قرار داده شد. قابل ذکر است که ۲۳ مورد از پرسشنامه‌ها به دلیل ناقص بودن اطلاعات از مجموع داده‌ها کنار گذاشته شدند و در نهایت ۵۷۷ پرسشنامه، تحلیل شد. همچنین اجرای تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی روی دو نمونه مجزا از داده‌ها صورت گرفت به این معنی که برای تحلیل عاملی اکتشافی تعداد ۳۰۰ آزمودنی به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و

مورد تحلیل اکتشافی قرار گرفتند. بر روی ۲۷۷ آزمودنی باقیمانده تحلیل عاملی تأییدی صورت گرفته است. در نهایت داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS v19، LISREL v8.80 و Multilog تجزیه و تحلیل شدند.

#### یافته‌ها

**تحلیل عاملی اکتشافی:** به منظور تعیین خصوصیات روان‌سنجی این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و روش تعیین مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عاملی، شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) و مقدار آزمون کرویت بارتلت محاسبه شد. در این تحلیل مقدار KMO برابر با ۰/۸۳۳ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۷۵۷/۷۹۳ به دست آمد که با درجه آزادی ۲۳۱ معنی‌دار ( $P \leq ۰/۰۰۱$ ) بود. لذا اجرای تحلیل عاملی بر پایه ماتریس مورد مطالعه نیز قابل توجیه است. برای تعیین اینکه مقیاس تعاملات همسالان از چند عامل اشباع شده است، شاخص‌های ارزش ویژه، نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل و نمودار اسکری مورد توجه قرار گرفت. بر این اساس، دو عامل استخراج شد که روی هم رفته ۳۷/۸۱ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین می‌کنند. بررسی نمودار اسکری و جدول کل واریانس تبیین شده نشان می‌دهد که عامل اولیه بزرگ دارای ارزش ویژه ۵/۷۴ است و ۲۶/۰۷ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. علاوه بر آن عامل دوم دارای ارزش ویژه ۲/۵۸ است که ۱۱/۷۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. در جدول (۱) بارهای عاملی سؤال‌های مقیاس تعاملات همسالان در مدرسه‌های ابتدایی گزارش شده است.



جدول (۱) بارهای عاملی سؤال‌های مقیاس تعاملات همسالان در مدرسه‌های ابتدایی (n=۳۰۰)

آیتم	گویه‌ها	قلدری	قربانی
۶	به دانش آموزان دیگر گفتم، به شما ضربه و صدمه خواهم زد.	۰/۷۰۲	
۱۰	من عمداً باعث ناراحتی بچه‌های دیگر می‌شوم.	۰/۶۹۳	
۱۲	روی دانش آموزان دیگر اسم بد می‌گذارم.	۰/۶۸۵	
۲۱	من به بچه‌ها به صورت بد و نامناسب نگاه می‌کنم.	۰/۶۵۲	
۸	چیزهای در مورد یکی از دانش آموزان می‌گویم تا دیگران بخندند.	۰/۶۴۲	
۴	دانش آموزان دیگر را هل می‌دهم و به آنها سیلی می‌زنم.	۰/۶۰۸	
۱۶	دانش آموزان دیگر را هل می‌دهم و لگد می‌زنم.	۰/۵۸۹	
۱۴	با بچه‌های دیگر بد رفتاری می‌کنم.	۰/۵۶۰	
۲	دانش آموزان دیگر را اذیت می‌کنم.	۰/۵۳۰	
۱۸	احساس بدی دارم زیرا به دانش آموزان دیگر توهین می‌کنم.	۰/۴۶۹	
۱۵	دانش آموزان دیگر عمداً مرا نادیده می‌گیرند.	۰/۷۱۳	
۱۱	بچه‌های دیگر به من ضربه یا لگد می‌زنند.	۰/۷۰۰	
۹	دانش آموزان دیگر قصد دارند به من صدمه بزنند.	۰/۶۷۴	
۱۷	دانش آموزان دیگر باعث ناراحتی می‌شوند.	۰/۶۵۶	
۱۹	دانش آموزان دیگر به من می‌خندند.	۰/۵۵۷	
۲۲	دانش آموزان دیگر مرا عمداً از بازی اخراج می‌کنند.	۰/۵۵۶	
۱۳	دانش آموزان دیگر مرا دست می‌اندازند.	۰/۵۵۵	
۲۰	قبل از رفتن به مدرسه در خانه می‌مانم زیرا بچه‌ها با من بدرفتاری می‌کنند.	۰/۵۴۴	
۳	دانش آموزان چیزهایی از من می‌گیرند که من نمی‌خواهم به آنها بدهم.	۰/۵۱۵	
۱	دانش آموزان دیگر مرا به گریه می‌اندازند.	۰/۳۷۷	
۷	زنگ‌های تفریح خودم تنهایی بازی می‌کنم.	۰/۳۶۱	
۵	بچه‌های دیگر به من چپ نگاه می‌کنند.	۰/۳۴۴	

همان‌گونه که مشاهده می‌شود همه بارهای عاملی مناسب هستند. کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به سؤال ۵ با ۰/۳۴۴ و بزرگ‌ترین بار عاملی متعلق به سؤال ۱۵ با ۰/۷۱۳ است.

تحلیل عاملی تأییدی: به منظور برازش مدل دوعاملی مقیاس تعاملات همسالان از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازندگی ریشه واریانس خطای تقریب<sup>۱</sup> (RMSEA)، ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده (SRMR)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای<sup>۲</sup> (CFI)، شاخص برازش نرم شده<sup>۳</sup> (NFI) شاخص نیکویی برازش<sup>۴</sup> (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده<sup>۵</sup> (AGFI) برای سنجش برازندگی مدل استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی برش‌های متعددی از سوی متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای و برازش نرم شده، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل است (جورسکوگ و سوربوم<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). از طرف دیگر پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده بزرگ‌تر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس‌مانده کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (برکلی، ۱۹۹۰). شاخص‌های برازندگی فرم نهایی پرسشنامه بررسی شد. یافته‌ها حاکی از برازندگی مطلوب داده-مدل بود. در این مدل،  $X^2=390/31$ ،  $df=208$  و بنابراین نسبت  $X^2/df=1/88$  است.

1. Root Mean Square Error of Approximation

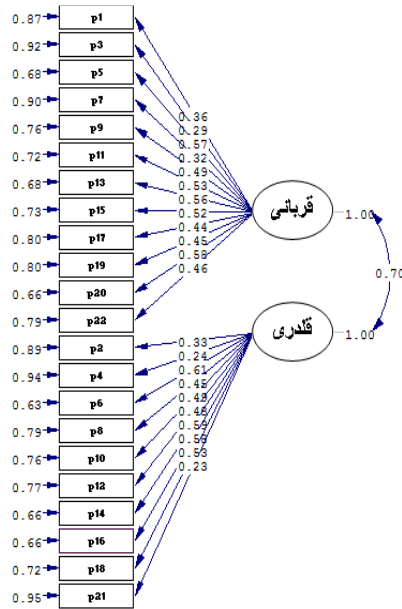
2. Comparative Fit Index

3. Normed Fit Index

4. Goodness of Fit Index

5. Adjusted Goodness of Fit Index

6. Joreskog & Sorbom



Chi-Square=390.31, df=208, CFI=0.91, NFI=0.90, RMSEA=0.056

شکل (۱) مدل نهایی مقیاس تعاملات همسالان (قلدري و قربانی شدن)

روایی ابزار: برای محاسبه روایی مقیاس تعاملات همسالان از اجرای همزمان آن با پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر، نمره انضباط، غیبت از مدرسه و پیشرفت تحصیلی استفاده شد. متغیرهای ذکر شده به طور همزمان در بین ۶۰۰ نفر از دانش آموزان مدرسه‌های ابتدایی سمنان، اجرا و اطلاعات حاصله با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون تحلیل شد (جدول ۲).

جدول (۲) همبستگی مقیاس تعاملات همسالان در مدرسه‌های ابتدایی و خرده‌مقیاس‌های آن با

غیبت از مدرسه، نمره انضباط، انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	پیشرفت تحصیلی	انگیزش تحصیلی	غیبت از مدرسه	نمره انضباط
خرده مقیاس قلدری	-۰/۲۰۹**	-۰/۲۳۳**	۰/۰۷۱	-۰/۲۷۸**
خرده مقیاس قربانی	-۰/۱۵۱**	-۰/۱۲۱**	۰/۱۲۱**	-۰/۱۳۴**
تعاملات کل	-۰/۲۰۶**	-۰/۱۹۶**	۰/۱۲۱**	-۰/۲۳۱**

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، نتایج نشان داد که میزان همبستگی بین نمره کل مقیاس تعاملات همسالان و غیبت از مدرسه (۰/۱۲) در سطح  $p \leq ۰/۰۱$  معنی‌دار است. همچنین در این تحلیل بین مقیاس تعاملات همسالان و انگیزه تحصیلی (۰/۱۹۶-)، پیشرفت تحصیلی (۰/۲۰۶-) و نمره انضباط (۰/۲۳۱-) دانش‌آموزان رابطه منفی و معنی‌داری در سطح  $p \leq ۰/۰۱$  به دست آمد. علاوه بر آن بین خرده‌مقیاس‌های تعاملات همسالان (قربانی و قلدری) با متغیرهای ذکر شده رابطه معنی‌داری مشاهده شد که در جدول (۲) مطرح شده است.

**تحلیل اعتبار:** اعتبار مقیاس تعاملات همسالان با استفاده از روش همسانی درونی و با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. در جدول (۳) ضریب آلفا در صورت حذف آیتم و همبستگی هر سؤال با نمره کل عامل مربوط به خود ارائه شده است.

جدول (۳) همبستگی هر سؤال با نمره کل و ضریب آلفا در صورت حذف آیتم

قربانی		قلدری		آیتم
آلفا در صورت حذف	همبستگی با نمره کل	آلفا در صورت حذف	همبستگی با نمره کل	
		۰/۷۸۳	۰/۴۰۴	۲
		۰/۷۸۲	۰/۴۰۹	۴
		۰/۷۶۴	۰/۵۵۵	۶
		۰/۷۷۵	۰/۴۶۳	۸
		۰/۷۷۲	۰/۴۹۴	۱۰
		۰/۷۶۷	۰/۵۲۹	۱۲
		۰/۷۷۳	۰/۴۸۴	۱۴
		۰/۷۶۸	۰/۵۲۳	۱۶
		۰/۷۷۸	۰/۴۴۵	۱۸
		۰/۷۸۸	۰/۳۴۸	۲۱
۰/۷۷۶	۰/۳۴۵			۱
۰/۷۷۹	۰/۳۲۴			۳
۰/۷۶۹	۰/۴۱۶			۵
۰/۷۷۹	۰/۳۴۳			۷
۰/۷۶۵	۰/۴۵۸			۹
۰/۷۵۹	۰/۵۱۴			۱۱
۰/۷۶۸	۰/۴۲۶			۱۳
۰/۷۵۹	۰/۵۰۷			۱۵
۰/۷۶۷	۰/۴۳۱			۱۷
۰/۷۶۶	۰/۴۴۵			۱۹
۰/۷۶۷	۰/۴۳۲			۲۰
۰/۷۶۴	۰/۴۶۶			۲۲
۰/۷۸۳		۰/۷۹۳		آلفا

نتایج نشان داد که اعتبار مقیاس تعاملات همسالان، ۰/۸۴۶ است. علاوه بر آن اعتبار هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها، قربانی ۰/۷۸۳ و قلدری ۰/۷۹۳ به دست آمد. همچنین در ستون دیگر این جدول، همبستگی هر سؤال با نمره کل آزمون ارائه شده است که نتایج نشان می‌دهد همه همبستگی‌ها مناسب بودند (بالاتر از ۰/۳). افزون بر آن در جدول (۳)

ضریب آلفا در صورت حذف هر آیتم ارائه شده است. برای هر دو عامل قلدری و قربانی همان گونه که مشاهده می شود در صورت حذف یکی از آیتم ها میزان آلفا کاهش می یابد، بنابراین هیچ کدام از سؤال های پرسشنامه از مجموعه سؤال ها کنار گذاشته نشده است.

**تحلیل نظریه سؤال - پاسخ بر اساس مدل سیم جیما (Samejima Model):** از آنجا که در مقیاس تعاملات همسالان از پاسخ های رتبه ای چندارزشی دارای طیف لیکرت و گزینه های پاسخ دارای طبقات مرتب شده هستند، از مدل سیم جیما برای برازندگی نیز استفاده شده است. نخست نسبت پاسخ های هر طبقه تحلیل شد، بررسی توزیع پاسخ های مشاهده شده نشان داد در هر طبقه پاسخ، نسبت های منطقی برای تحلیل وجود دارد. توانایی هر سؤال در تمیز بین سطوح در دامنه پیوستار ویژگی (پارامتر تمیز یا  $\alpha$ ) و آستانه های گزینه های پاسخ ( $\beta$ ) محاسبه شد (جدول ۴). پارامتر تمیز کمتر از  $0/65$  به عنوان شاخص تمیز پایین،  $0/65$  تا  $1/34$  به عنوان شاخص تمیز متوسط و  $1/35$  یا بالاتر به عنوان شاخص تمیز بالا در نظر گرفته شد (بیکر، راندس و زوون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). قابل ذکر است، از آنجایی که مقیاس تعاملات همسالان از دو عامل (قلدری و قربانی) تشکیل شده است لذا برای هر عامل، تابع آگاهی آزمون و منحنی پاسخ طبقه به صورت جداگانه ارائه شده است.

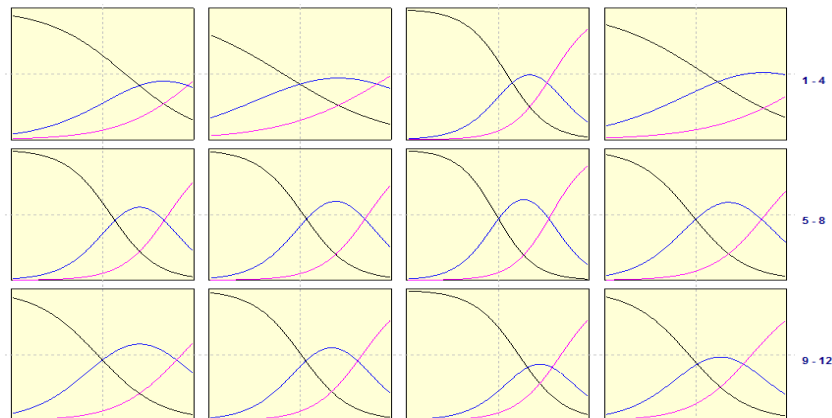
<sup>1</sup> . Baker, Rounds & Zevon

جدول (۴) تحلیل پاسخ‌های سؤال مقیاس تعاملات همسالان

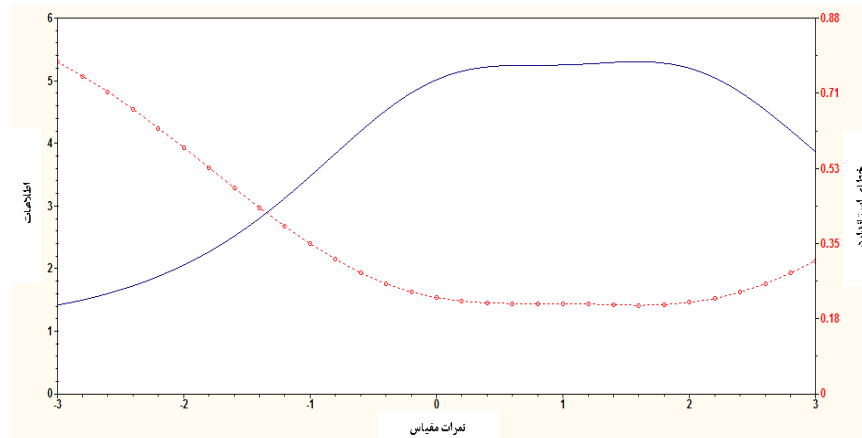
آستانه گزینه‌های پاسخ		تمیز	سؤال‌ها
$2\beta$	$1\beta$	$\alpha$	
۰/۳۹	۰/۷۷	۰/۷۷	۱
۳/۸۶	۱/۲۰	۰/۷۲	۲
۳/۰۸	-۰/۵۵	۰/۵۷	۳
۴/۸۵	۲/۰۱	۰/۷۰	۴
۱/۸۱	۰/۳۹	۱/۴۴	۵
۱/۹۹	۰/۵۲	۱/۸۳	۶
۴/۱۸	۰/۳۴	۰/۵۹	۷
۲/۷۸	۰/۹۰	۱/۱۲	۸
۲/۱۸	۰/۳۷	۱/۳۲	۹
۲/۸۲	۰/۸۵	۱/۰۷	۱۰
۲/۲۵	۰/۱۰	۱/۳۰	۱۱
۲/۶۹	۰/۵۶	۱/۲۶	۱۲
۱/۷۷	-۰/۰۶	۱/۵۷	۱۳
۲/۳۲	۰/۶۵	۱/۵۴	۱۴
۲/۳۲	-۰/۱۳	۱/۱۲	۱۵
۲/۵۳	۰/۷۵	۱/۴۹	۱۶
۲/۶۲	-۰/۱۷	۰/۹۶	۱۷
۱/۹۶	۰/۵۰	۱/۳۴	۱۸
۲/۰۵	۰/۰۳	۱/۲۵	۱۹
۲/۰۹	۰/۶۹	۱/۳۳	۲۰
۵/۶۵	۱/۶۴	۰/۵۳	۲۱
۱/۸۵	-۰/۲۱	۱/۰۳	۲۲

همان‌گونه که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، پارامتر تمیز بیشتر سؤال‌ها مناسب است. به این معنی که بیشتر سؤال‌ها دارای پارامتر تمیز متوسط و خوب بودند؛ اما سه سؤال ۳، ۷ و ۲۱ ضریب تمیز پایینی داشتند. لذا سایر سؤال‌ها شیب متوسطی داشتند؛ زیرا پارامتر تمیز آنها بین ۰/۶۵ تا ۱/۳۵ است. پارامتر آستانه سؤال‌ها دامنه مقادیر ویژگی را از مقادیر منفی تا مثبت در برمی‌گرفت. منحنی پاسخ طبقه (Category Response

Curves) در شکل های (۲ و ۳) گزارش شده است. همچنین، تابع آگاهی آزمون برای اندازه گیری دقت مقیاس در سراسر پیوستار ویژگی محاسبه شده است. آگاهی آزمون به عنوان عکس خطای اندازه گیری تعریف می شود؛ بنابراین، مقادیر پایین تر خطا با آگاهی بیشتر آزمون همراه است. بیشترین آگاهی آزمون برای خرده مقیاس قربانی در دامنه  $0/8 -$  تا  $2/1 +$  و برای خرده مقیاس قلدری در دامنه  $0/1 +$  تا  $2/1 +$  قرار داشت (شکل های ۴ و ۵).

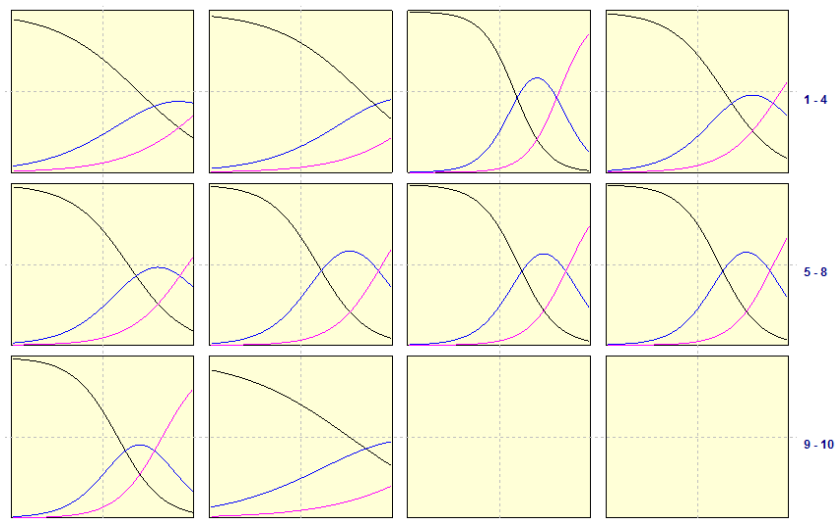


شکل (۲) منحنی پاسخ طبقه ۱۲ آیتم خرده مقیاس قربانی

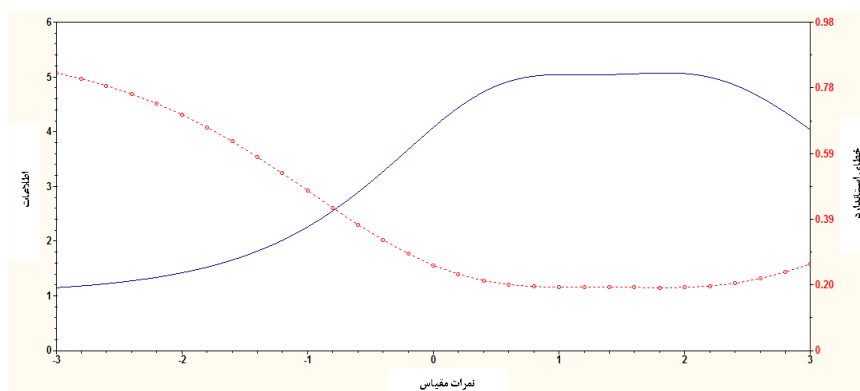


شکل (۳) تابع آگاهی آزمون برای ۱۲ آیتم خرده مقیاس قربانی





شکل (۴) منحنی پاسخ طبقه ۱۰ آیتم خرده‌مقیاس قلدری



شکل (۵) تابع آگاهی آزمون برای ۱۰ آیتم خرده‌مقیاس قلدری

### بحث و نتیجه‌گیری

همسالان و دوستان از مهم‌ترین منابع اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان به شمار می‌آیند. آنها از راه‌های مختلف بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. بنابراین هدف از پژوهش حاضر رواسازی مقیاس تعاملات همسالان در دانش‌آموزان

بود. به این منظور تعداد ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان مدرسه‌های ابتدایی شهر سمنان با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. همه آنها ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های تحلیل عاملی، ضریب آلفای کرونباخ و همبستگی پیرسون استفاده شد. به منظور تعیین تعداد عوامل تشکیل‌دهنده مقیاس تعاملات همسالان، تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد. پیش از اجرای تحلیل عاملی، مفروضه‌های آن بررسی شد. برای استخراج عامل‌ها از تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که این پرسشنامه از دو عامل قلدری و قربانی تشکیل شده است. این یافته با نتایج پژوهش تارشیز و هافمن (۲۰۰۷) که برای تعاملات همسالان، دو بعد قلدری و قربانی را قائل بودند، همسو بود. علاوه بر آن تحلیل عاملی تأییدی برازندگی مدل دو عاملی را تأیید کرد. یافته‌ها نشان داد که ۲۲ سؤال پرسشنامه حاکی از انطباق با ساختار عاملی مورد نظر بود. همچنین برای بررسی اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ رضایت‌بخش است و این ابزار به‌عنوان ابزار تشخیصی برای بررسی قربانی و قلدری در مدرسه‌ها با ارزش است. بهبود تعاملات همسالان با نحوه نظارت، نوع ارتباط معلم و دانش‌آموز امکان‌پذیر است. همچنین در این پژوهش به منظور تعیین روایی مقیاس تعاملات همسالان از اجرای هم‌زمان آن با پرسشنامه انگیزه تحصیلی هارتر، غیبت از مدرسه، نمره انضباط و پیشرفت تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان همبستگی بین نمره کل مقیاس تعاملات همسالان و غیبت از مدرسه، رابطه مثبت و معنی‌داری به دست آمد. همچنین بین مقیاس تعاملات همسالان و انگیزه تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و نمره انضباط دانش‌آموزان، رابطه منفی و معنی‌دار مشاهده شد که با نتایج پژوهش‌های اکبری بلوطبنگان و طالع پسند<sup>۱</sup> ۱۳۹۴؛ اکبری بلوطبنگان و طالع پسند<sup>۲</sup>، ۱۳۹۳؛ اکبری بلوطبنگان، واعظفر و رضایی، ۱۳۹۳؛ بولتون، ترومن و ماری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ وانگ، لوک، لو و ما<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸ همسو بوده است. یافته دیگر این مطالعه در مورد مقیاس پردازی داده‌های مقیاس تعاملات همسالان (قلدری و قربانی شدن) در نظریه سؤال - پاسخ بود. منحنی ویژگی سؤال‌ها در مقیاس تعاملات همسالان از لحاظ ضرایب تمیز و پارامترهای آستانه سؤال‌ها منطبق با مدل سام‌جیما بود. بیشتر سؤال‌ها دارای ضرایب تمیز متوسط تا بالا

1. Boulton, Trueman & Murray.

2. Wong, Lok, Lo & Ma.

بودند و پارامترهای آستانه دامنه منفی تا مثبت را در برمی گرفتند. تابع آگاهی آزمون نیز نشان داد که مقیاس تعاملات همسالان در پیوستار ویژگی آگاهی مناسبی به دست می دهد. برای تبیین یافته ها می توان گفت که در حال حاضر قلدری در مدرسه، مشکلی جهانی و مهم در زمینه روان شناسی و سلامت اجتماعی معرفی شده است. نتایج پژوهش ها نشان داد که قلدری با پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نظم و انضباط در مدرسه ها رابطه دارد. به این معنا که قلدری در مدرسه ها باعث کاهش و عدم انگیزه برای پیشرفت دانش آموزان می شود (هولت و همکاران، ۲۰۰۷). از سوی دیگر قلدری عاملی است که نظم و انضباط در مدرسه ها را تهدید می کند، هرج و مرج به وجود می آورد و باعث غیبت و فرار دانش آموزان از مدرسه و تحصیل می شود (اسکرزپیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)؛ بنابراین صرف نظر از اینکه ما قلدری را پدیده ای تک عاملی یا چندعاملی بدانیم، پژوهش های مختلف نشان داده است که این امر، پدیده ای گسترده و فراگیر است؛ به نحوی که نتایج پژوهش ها در کشورهای مختلف نشان داد بین ۴۰ تا ۴۵ درصد از کودکان در معرض قلدری یا قربانی شدن قرار دارند (فلومینگ و جاکوبسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). از سویی قربانی شدن از خشونت های رایج در جوامع عنوان شده که تا حدودی با خودکشی دانش آموزان همبسته شده و بسیاری از مشکلات درونی مانند تنهایی و عزت نفس پایین را پیش بینی می کند. بنابراین نوجوانان از مهم ترین اقشاری هستند که با این امر مواجه هستند؛ به طوری که تجارب و پژوهش های روان شناختی نشان می دهد، تعداد زیادی از آنها دارای مشکلات روانی مثل قربانی شدن و در معرض خشونت قرار گرفتن هستند (اکبری بلوطبندگان و طالع پسند، ۱۳۹۵). این پژوهش نیز خالی از محدودیت نبود؛ نخستین محدودیت مطالعه حاضر آن است مشخص نیست نمره های حاصل از این ابزار تا چه اندازه با رفتارهای واقعی در زندگی روزمره مرتبط است؛ محدودیت دوم این مطالعه آن است که شواهدی برای حساسیت نمره های آن نسبت به مداخلات آموزشی - روانی تدارک دیده نشده است. مشخص نیست که آیا نمره های به دست آمده از این ابزار نسبت به مداخلات ضد قلدری و قربانی حساسیت لازم را دارند یا نه؛ محدودیت سوم این ابزار مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه است. در این پژوهش، دانش آموزان شهرستان سمنان مطالعه شده اند و باید یافته های آن را با احتیاط به سایر شهرهای کشور

1. Skrzypiec.

2. Fleming & Jakobsen.

تعمیم داد. همچنین استفاده از روش تعیین مؤلفه‌های اصلی در قسمت تحلیل عاملی اکتشافی می‌تواند از محدودیت‌های این پژوهش باشد. بر اساس این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود نمره‌های قلدری و قربانی شدن با اندازه‌های رفتار واقعی در زندگی روزمره همبسته شود تا شواهدی از بسط نمره‌های حاصل از تشخیص این ابزار در موقعیت‌های واقعی زندگی فراهم شود. به این معنا که هنوز مشخص نیست که آیا نمره‌های بالا در این پرسشنامه توان پیش‌بینی رفتارهای قلدری و قربانی شدن عملی را دارد یا خیر؟ همچنین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که ضمن تشخیص نمره‌های برش دقیق این ابزار برای تشخیص گروه‌های قلدر و قربانی، کاربردهای عملی نمره‌های این ابزار را در پیش‌بینی رفتارهای واقعی در محیط زندگی فرد تشخیص دهند. بررسی روایی نمره‌های به دست آمده از این ابزار به‌عنوان ابزاری برای تشخیص حساسیت اثر مداخلات درمانی می‌تواند محور دیگری از پژوهش‌های مناسب در مورد این ابزار باشد. از سویی استفاده از سایر روش‌ها (نه صرفاً روش مؤلفه‌های اصلی) در تحلیل عاملی اکتشافی پیشنهاد می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود رابطه تعاملات همسالان (قلدری و قربانی شدن) در مدرسه‌ها با متغیرهای مختلف سلامت روانی، ارتقای سلامت، بهداشت روانی، حمایت اجتماعی ادراک شده، همدلی، هوش هیجانی، افکار خودکشی، احساس تنهایی، شادکامی و ... بررسی شود تا دانش منسجمی در خصوص تعاملات همسالان در مدرسه‌ها و روابط این سازه با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود. افزون بر آن یکی دیگر از کاربردهای اصلی این ابزار برای بررسی اثرات محیط اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی است. درنهایت با توجه به سهولت اجرا، سهولت نمره‌گذاری، سهولت تعبیر و تفسیر، قابلیت اجرا به‌صورت فردی و گروهی، عملی بودن و روایی و اعتبار مناسب، نتیجه گرفته می‌شود که مقیاس تعاملات همسالان ابزار مناسبی برای اندازه‌گیری روابط اجتماعی دانش‌آموزان است. با توجه به مبانی نظری موجود و پژوهش‌های گذشته پیشنهاد می‌شود نمره‌های تعاملات همسالان با اندازه‌های رفتار واقعی در زندگی روزمره همبسته شود تا شواهدی از بسط نمره‌های حاصل از تشخیص این ابزار در موقعیت‌های واقعی زندگی فراهم شود. به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نسخه فارسی پرسشنامه تعاملات همسالان در جامعه دانش‌آموزان ایرانی از خصوصیات روان‌سنجی قابل قبولی برخوردار است و پژوهشگران می‌توانند از آن به‌عنوان ابزاری معتبر در پژوهش‌های روان‌شناختی استفاده کنند. بدین وسیله

پژوهشگران از همه دانش آموزان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استان و شهرستان  
سمنان تقدیر و تشکر می‌کنند.

## منابع

- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش «الف» (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری هارتر در مدارس ابتدایی سمنان. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱۲ (۴) ۱۳ - ۲۷.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش «الف» (۱۳۹۴). مقایسه شیوع قلدری در دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه شهر قم. *اولین همایش ملی سوادآموزی و ارتقای سلامت*، ۱۴ آبان ماه ۱۳۹۴، ۵۱-۱۴۷.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش «ب» (۱۳۹۳). رواسازی مقیاس پرخاشگری (قلدری و خشم) در مدارس ابتدایی سمنان. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۴ (۱۶)، ۷۳ - ۸۸.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش «ب» (۱۳۹۴). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شیوع قلدری (BPQ) در مدارس متوسطه. *مجله آموزش و سلامت جامعه (دانشگاه علوم پزشکی همدان)*، ۲ (۲)، ۱۰ - ۱۹.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش «ج» (۱۳۹۴). نقش قلدری و قربانی شدن در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان. *اولین همایش ملی سوادآموزی و ارتقای سلامت*، ۱۴ آبان ماه ۱۳۹۴، ۹۷-۲۹۲.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش «د» (۱۳۹۴). رواسازی مقیاس قلدری ایلی‌نوی در دانش‌آموزان ابتدایی شهر سمنان. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۷ (۴)، ۱۷۸ - ۱۸۵.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش «ه» (۱۳۹۴). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قربانی در مدارس ابتدایی شهر سمنان. *نشریه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی (پژوهنده)*، ۲۰ (۳)، ۱۶۳ - ۱۷۰.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۵). خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه قربانی چندبعدی در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سمنان (کوش)*، ۱۷ (۳)، ۶۶۰ - ۶۶۸.
- اکبری بلوطبنگان، افضل؛ واعظفر، سیدسعید و رضایی، علی محمد (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رفتار اجتماعی کودک. *مجله علوم رفتاری*، ۸ (۴)، ۳۳۹ - ۳۴۵.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural

- affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79 (3), 407-20.
- Baker, J. G.; Rounds, J. B. & Zevon M.A.A (2000). Comparison of Graded Response and Rasch Partial Credit Models with Subjective Well-being. *Journal Educational behavior stat.* 25 (3), 253-70.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bee, H. & Boyd, D. (2007). *The developing child*. Boston: Pearson International Edition.
- Berkler, S. J. (1990). Applications of covariance structure modeling in psychology: cause for concern. *Psychological Bull*, 107, 260-73.
- Boulton, M. J. & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-29.
- Boulton, M. J.; Trueman, M. & Murray, L. (2008). Associations between peer victimization fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal Education Psychology*. 78, 473-89.
- Brown, S. L.; Birch, D. A. & Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: Experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75 (10), 384-92.
- Bryk, A. & Schneider, S. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bukowki, W. M.; Sippola, L. A. & Newcomb, A.F. (2000). Variations in patterns of attraction to same-and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147-54.
- Çalık, T.; Özbay, Y.; Özer, A.; Kurt, T. & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 60, 555-76.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 779-862). New York: Wiley.

- Connolly, J.; Goldberg, A.; Pepler, D. & Craig, W. M. (1999). Development and significance of cross-sex activities in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 123-30.
- Craig, W. M.; Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- Eccles, J. S. & Roeser, R.W. (2005). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. H. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 513-555). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Association.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (ed.), *Crime and Justice*, 17 (pp. 381-458). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). A social cognitive perspective on peer aggression and victimization. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (pp. 23-70). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gutman, L. M. & Feinstein, L. (2008). *Children's Well-being in Primary School: Pupil and School Effects*. Technical Paper 24, Wider Benefits of Learning Research Report. London: Department for Children, Schools, and Families.
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial adjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-55.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Haynie, D. L.; Nansel, T.; Eitel, P.; Davis Crump, A.; Saylor, K.; Yu, K. & Simmons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of youth at risk. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumu rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Holter, P. & Hendriksen, N. B. (1987). Field method for measuring respiratory loss and bulk export of organic matter from cattle dung pats. *Soil Biology and Biochemistry*. 19 (5): 649-50.



- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N: q hypothesis. *Structural equation modeling*, 10 (1): 128- 141.
- Joreskog, K. G. & Sorbom D. (2003). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago: Scientific Software Inc.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpela, M.; Rantanen, P. & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-74.
- Kasen, S.; Berenson, K.; Cohen, P. & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 187-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- King, A. R. & Terrance, C. (2006). Relationships between personality disorder attributes and friendship qualities among college students. *Journal of Social and Personal Relationship*, 23 (5), 5-20.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling, 3rd edn Guilford Press*. New York. USA. ISBN, 1965705777. 2010.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescents Health*, 4, 22-30.
- Kumpulainen, K.; Rasanen, E.; Henttonen, I.; Almqvist, F.; Kresanov, K. & Linna, S. L. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-17.
- Ladd, G.W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74 (5), 1344-67.
- Lee, S. S. & Wong, T. S. (2009). School, parents, and peer factors in relation to Hong Kong students' bullying. *International Journal of Adolescence and Youth*, 15, 217-33.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Nansel, T.; Overpeck, M.; Haynie, D.; Ruan, J. & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 348-53.

- Nansel, T.; Overpeck, M.; Haynie, D.; Ruan, J. & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 348-53.
- Nansel, T. R.; Craig, W.; Overpeck, M. D.; Saluja, G.; Ruan, W. J. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 730-36.
- Nansel, T. R.; Overpeck, M.; Pilla, R. S.; Ruan, W. J.; Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in Schools: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano., & P. Slee (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* (pp. 28-48). London: Rutledge.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affinitive and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-63.
- Pellegrini, A. D.; Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-24.
- Perry, D. G.; Willard, J.; Perry, L. (1990). Peers' perceptions of consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1289-309.
- Petry, K.; Maes, B. & Vlaskamp, C. (2005). Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities: The perspective of parents and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 35-46.
- Rubin, K. H.; Chen, X.; Coplan, R.; Buskirk, A. A. & Wojslawowics, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. H. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 513-555). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Association.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self and peer-perceptions. *Child Development*, 76 (6), 1161-1171.

- Salmivalli, C.; Ojanen, T.; Haanpää, J. & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41 (2), 363-75.
- Schreiber, J. B.; Nora, A.; Stage, F. K.; Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*. 99 (6), 323-38.
- Schwartz, D.; Dodge, K. A. & Coie, J.D. (1993). The emergence of chronic peer victimization. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Shah, R. & Goldstein, S. M. (2006). Use of structural equation modeling in operations management research: Looking back and forward. *Journal of Operations Management*. 24 (2), 148-69.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying* (pp. 1-19). London: Rutledge.
- Smith, P. K.; Shu, S. & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-352). New York: Guilford.
- Tarshis, T. P. & Huffman, L. C. (2007). Psychometric properties of the Peer Interactions in Primary School (PIPS) questionnaire. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28, 125-32.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın Anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Varjas, K.; Henrich, C. & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159-76.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-82.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Acedemy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Williams, K. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Wolke, D.; Woods, S.; Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-96.
- Wong, D. S. W.; Lok, D. P. P.; Lo, T. W. & Ma, S. K. (2008). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. *Youth and Society*, 40 (1), 35-54.
- Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteligi, ebeveynden ve okul ortamında ogretmenden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.