

نقش تشخیص هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی در انزوای اجتماعی دانش‌آموزان

آرش شهبازیان نونقی*؛ فاطمه علی پور؛ ابراهیم آناهد؛ علی اصغر محمدیان قریه؛ و سیاوش ینغلی زاوه

چکیده

پژوهش حاضر با هدف متمایز ساختن دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۶۵ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس هوش اجتماعی ترومسو (۲۰۰۱)، مقیاس قلدری ایلی نویز (۲۰۰۱)، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینین سویی و همکاران (۲۰۱۲) و پرسشنامه انزوای اجتماعی مدرسی یزدی (۱۳۹۳) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۲ و آزمون تحلیل تشخیصی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های تحلیل تشخیصی، به یک تابع تشخیص معنادار منجر شد که طبق این تابع مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و قربانی شدن دارای بالاترین توان تمایز بودند ($p < 0/01$). مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های رضایت تحصیلی، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، قلدری، زدوخورد، آگاهی اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی بودند. همچنین نتایج تحلیل تشخیصی نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۹۱/۷ درصد) به درستی از سایر دانش‌آموزان متمایز شده بودند و ۸۸/۵ درصد از افراد دو گروه طبق تابع به دست آمده به طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شده بودند. نتایج این

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
arashshahbaziyan@yahoo.com

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
alipour.fateme97@yahoo.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
ibrahim.anahid.1@gmail.com

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
alimohamadiyan45@yahoo.com

۵. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
sy.sheikhalizadeh@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.31664.3061

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5139.html

طبقه بندی مجدد نشانگر توان متغیرهای مذکور در تمایز میان دانش آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بود.

کلید واژه‌ها: هوش اجتماعی، قلدری، بهزیستی تحصیلی، انزوای اجتماعی، دانش آموز

مقدمه

انزوای اجتماعی^۱ به زندگی بدون مصاحبت، فقدان افراد مهم در زندگی و مناسبات مشترک، اعتماد و حرکت به سوی دوره‌های بحران و گسست در شبکه‌های روابط اجتماعی اعضای جامعه اشاره دارد (هائورن^۲، ۲۰۰۶). از مهم‌ترین شاخصه‌های انزوای اجتماعی می‌توان تنها زندگی کردن، داشتن روابط اجتماعی کم، عدم شرکت در فعالیت‌های اجتماعی یا گروهی و در نهایت ادراک احساس تنهایی را نام برد (سانتینی، جوس، کورنلو، کویاناگی، نیلسن و همکاران^۳، ۲۰۲۰). همچنین با وجود اهمیت برقراری روابط صمیمانه در دوران نوجوانی، احساس تنهایی و انزوا در این سن بیش از هر سن دیگری شایع است (هنریش و گالون^۴، ۲۰۰۶)؛ مجموعه‌ای از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احساس انزوا و تنهایی در نوجوانان می‌تواند به شیوه‌های مختلفی بر سلامت جسمانی و روانی و نیز بر عملکرد فردی و اجتماعی آن‌ها اثر بگذارد (هالت لانستاد، اسمیث، باکر، هریث و استفسون^۵، ۲۰۱۵). نوجوانان منزوی بیشتر اهداف اجتماعی کم‌ارزش را دنبال می‌کنند و کم‌تر به دنبال اهداف اجتماعی با ارزش هستند (رابین، کاپلان و بوکر^۶، ۲۰۰۹). همچنین این نوجوانان در معرض اختلالات درون‌زاد (مثل تنهایی، اضطراب و افسردگی)، افت تحصیلی، عزت‌نفس پایین، هراس اجتماعی، کناره‌گیری از تعاملات اجتماعی و عدم سازگاری اجتماعی هستند (تحقیقات پیراسته مطلق، پیراسته مطلق و نصرآبادی سفلی نظر، ۱۳۹۰).

هوش اجتماعی^۷ یکی از عواملی است که می‌تواند نقش محافظتی در برابر تنهایی و انزوای

1. social isolation
2. Hawthorne
3. Santini, Jose, Cornwell, Koyanagi and Nielsen
4. Heinrich and Gullone
5. Holt-Lunstad, Smith, Baker and Harris
6. Rubin, Coplan and Bowker
7. social intelligence

اجتماعی داشته باشد (متین و جهان، ۱۳۹۸). هوش اجتماعی بنا به تعریف متخصصان علوم رفتاری و اجتماعی مهم‌ترین عامل برای ایجاد رابطه و کنار آمدن با افراد حتی با خود شخص است و باعث ارتقاء عملکرد انسان در فعالیت‌های روزمره شخصی شده و در کل پیشرفت و توسعه فرد و جامعه را به همراه دارد (کاتن^۱، ۲۰۱۶). در حقیقت هوش اجتماعی به عملکرد افراد در یک گروه اجتماعی، پیشرفت اجتماعی امن، دستیابی به رضایت از کار و وارد شدن و حفظ روابط صمیمانه یا دوستی‌ها کمک می‌کند (بگیم و پانکاجم^۲، ۲۰۱۷). می‌توان گفت دانش‌آموزانی که هوش اجتماعی بالایی دارند می‌توانند در مدرسه، نظرات خود را به خوبی بیان کرده و از حق و حقوق خود دفاع کنند و با مسئولان مدرسه دوستان و همکلاسان ارتباط برقرار کنند (شهبازیان خونیک، حسنی و محمودی، ۱۳۹۷). در صورتی که دانش‌آموزان دارای هوش اجتماعی پایین قادر به برقراری کردن روابط متقابل اجتماعی و تعامل با اطرافیان نیستند و با مسائلی نظیر قلدری، پرخاشگری، بزهکاری، افت تحصیلی، ناسازگاری در مدرسه، درگیر هستند (بار-آن، ترانل، دن برگ و بچارا^۳، ۲۰۰۴، پابیان و واندبوسچ^۴، ۲۰۱۶). در پژوهش متین و جهان (۱۳۹۸) مشخص شد که اثرات ساختاری کل هوش اجتماعی بر تنهایی اجتماعی منفی و معنادار بود. همچنین نتایج پژوهش سیلمان و دوگان^۵ (۲۰۱۳) نشان داد که مؤلفه‌های هوش اجتماعی توانستند به‌طور معناداری تنهایی اجتماعی را پیش‌بینی کنند.

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر انزوای اجتماعی قلدری^۶ است (تاپ تایلور، هاولند و دی آمیکو^۷، ۲۰۰۹، سلیمی، قدم پور و رضایی، ۱۳۹۷). قلدری پدیده‌ای است که در قربانیان خود، احساس تنهایی و طرد شدن از سوی همسالان را در پی دارد (هارتلی، باومن، نیکسون، داویس^۸، ۲۰۱۵). نوجوانانی که قربانی زورگویی هستند علائم افسردگی و نیز تنهایی بیشتری را از خود نشان می‌دهند (زیمبر-گمبک، ترواسکیس، نسدیل و داونی^۹، ۲۰۱۴). از سویی

1. Kauten
2. Baggiyam and Pakajan
3. Bar-On, Tranel, Denburg and Bechara
4. Pabian and Vandebosch
5. Silman and Dogan
6. bullying
7. Tharp- Taylor, Haviland and D'Amico
8. Hartley, Bauman, Nixon and Davis
9. Zimmer-Gembeck, Trevaskis, Nesdale and Downey

قلدرها در مقایسه با همسالان خود که قلدری نمی‌کنند از همدلی عاطفی پایین‌تری برخوردار بودند، همچنین در این افراد سطح وجدان پایین بوده و به همین سبب مستعد انزوای اجتماعی هستند (جونز^۱، ۲۰۱۳ و سکول و فارینگتون^۲، ۲۰۱۶). طبق پژوهش‌های ریچتیس^۳ (۲۰۱۱) و هانگ، کرال و استرزینگ^۴ (۲۰۱۵) نوجوانان به‌عنوان قربانیان زورگویی بیشتر در معرض خطر افسردگی، احساس تنهایی و انزوای اجتماعی بودند. به‌علاوه، در پژوهش جانستون^۵ (۲۰۱۰) مشخص شد افرادی که در معرض زورگویی طولانی‌مدت و مداوم در محل کار قرار دارند اعتمادبه‌نفس پایین دارند و از انزوای اجتماعی رنج می‌برند.

اما علاوه بر عوامل ذکر شده، بهزیستی تحصیلی^۶ یکی دیگر از عواملی است که می‌تواند با انزوای اجتماعی رابطه داشته باشد (دینر و تای^۷، ۲۰۱۵). بهزیستی تحصیلی، حالت روانی است که از احساس رضایت از شرایط و موفقیت‌ها در موقعیت‌های مهم تحصیلی و داشتن انگیزه و اشتیاق برای یادگیری را در برمی‌گیرد (سین و دلاپورتا و لیو برمسکی^۸، ۲۰۱۱). این مفهوم شامل چهار مؤلفه است. اولین مؤلفه، مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه است که شامل خستگی تحصیلی، نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه و احساس ناکارآمدی است و باعث استرس، انگیزش نامطلوب و درنهایت افت تحصیلی دانش‌آموز می‌شود (بولودگ و یاراتان^۹، ۲۰۱۰؛ سالانوا، اسکافلی، مارتینز و برسو^{۱۰}، ۲۰۱۰). مؤلفه دیگر از بهزیستی تحصیلی، درگیری با تکالیف مدرسه است. دانش‌آموزانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیش‌تری را صرف مطالعه کردن می‌کنند و بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (لی، لی و بونگ^{۱۱}، ۲۰۱۴). مؤلفه سوم، رضایت‌مندی تحصیلی است که محققان معتقدند رضایت از مدرسه می‌تواند از یکسو عاملی محافظتی و توانمندکننده برای عملکرد

1. Jones
2. Seko and Farrington
3. Reijntjes
4. Hong, Kral and Sterzing
5. Johnston
6. academic well-being
7. Diener and Tay
8. Sin, Della Porta and Lyubomirsky
9. Uludag and Yaratan
10. Salanova, Schaufeli, Martínez and Bresó
11. Lee, Lee and Bong

موفقیت‌آمیز در مدرسه، افزایش یادگیری و بهزیستی روان‌شناختی باشد (منغل، مارتینز، سالانوا و دوایت^۱، ۲۰۱۹). مؤلفه چهارم نیز ارزش مدرسه است که معمولاً به‌عنوان درکی که دانش‌آموزان از تحصیل در مدرسه دارند، تعریف می‌شوند و شامل ارزش درونی و بیرونی است (روسنزویک، ویگفیلد و اکلس، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش هیوسیین و باروت^۲ (۲۰۲۰) نشان داد که فرسودگی نسبت به مدرسه با تنهایی اجتماعی ارتباط معناداری داشت.

در مجموع، بر اساس مطالعه پژوهشگران این مطالعه، در حوزه انزوای اجتماعی، پژوهشی یافت نشد که تمایزگذاری دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی را بررسی کند. همچنین، تاکنون پژوهش‌های اندکی ارتباط مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی را با انزوای اجتماعی دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند. بنابراین، نیاز به پژوهش‌های بیشتری در این زمینه احساس می‌شود. از سوی دیگر، خلاء دیگر موجود این بود که پژوهش‌های قبلی عمدتاً از روش‌های همبستگی استفاده کرده بودند که مبتنی بر تحلیل روابط بین متغیرهاست. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل تشخیصی استفاده شد که مبتنی بر تحلیل فرد است و به دست آوردن گروه‌های مختلف از افراد بر اساس چندین متغیر را فراهم می‌کند. همچنین تحلیل تشخیصی میزان تأیید گروه‌بندی اولیه بر اساس متغیرها را ممکن می‌کند. از طرفی، با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل ابعاد بیشتری از انزوای اجتماعی دانش‌آموزان بررسی می‌شود. بنابراین، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که: آیا مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی توان تمایزگذاری دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین را دارند؟

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف در دسته تحقیقات کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات جزو پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر تبریز به تعداد ۳۷۸۸۴ در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۶۵ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای

1. Meneghel, Martínez, Salanova and de Witte
2. Hüseyin and Barut

انتخاب شدند. پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، رضایت شفاهی شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش کسب شد و درباره بی‌نامی پرسشنامه‌ها و محرمانگی اطلاعات به آن‌ها اطمینان خاطر داده شد. هم‌چنین، داشتن رضایت آگاهانه برای مشارکت در این پژوهش و قرار داشتن در فاصله سنی ۱۵ تا ۱۸ سال از شرایط ورود به مطالعه بود. بعد از آماده‌سازی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش و مسئولین محترم، ابتدا از بین نواحی، ناحیه ۲ به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس از بین مدارس ناحیه ۲، تعداد ۸ مدرسه دخترانه و پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و در نهایت از هر مدرسه چند کلاس به تصادف انتخاب شد و با همکاری معلمان و مسئولان مدارس پرسش‌نامه‌ها اجرا و جمع‌آوری شدند. در نهایت از این تعداد ۳۶۵ نفر نمونه انتخاب شده بر اساس نمرات انزوای اجتماعی ۹۶ نفر به‌عنوان با انزوای اجتماعی پایین (با نمرات زیر صدک ۳۴ انزوای اجتماعی) و ۹۶ نفر با انزوای اجتماعی بالا (با نمرات بالاتر از صدک ۶۷ انزوای اجتماعی) تشخیص داده شدند و در نهایت تحلیل‌ها بر روی این ۱۹۲ نفر انجام شد. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۲ و آزمون تحلیل تشخیصی تجزیه و تحلیل قرار شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات عبارت بودند از:

مقیاس هوش اجتماعی ترومسو^۱: مقیاس حاضر را سیلورا، مارتینوسن و داهل^۲ (۲۰۰۱) تهیه کردند. این مقیاس شامل ۲۱ گویه که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره ۲۱ و حداکثر ۱۰۵ است. نمره بین ۲۱ تا ۴۲ نشان دهنده میزان هوش اجتماعی ضعیف، نمره بین ۴۲ تا ۶۳ نشان دهنده میزان هوش اجتماعی در سطح متوسط و نمره بالاتر از ۶۳ نشان دهنده میزان هوش اجتماعی بسیار خوب است. مقیاس هوش اجتماعی دارای سه زیر مقیاس پردازش اطلاعات اجتماعی (۷ گویه)، مهارت‌های اجتماعی (۷ گویه) و آگاهی اجتماعی (۷ گویه) است. برای هر کدام از زیر مقیاس‌ها، حداقل نمره ۷ و حداکثر نمره ۳۵ است. روایی و پایایی مقیاس حاضر در پژوهش رضایی (۱۳۸۹) در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین سازندگان این مقیاس روایی آن را مطلوب ارزیابی کرده و پایایی آن را به

1. Tromso Social Intelligence Scale
2. Silvera, Martinussen and Dahl

ترتیب برای زیر مقیاس‌های آگاهی اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های پردازش اطلاعات اجتماعی ۰/۸۶ و مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۹، آگاهی اجتماعی ۰/۸۷ و برای کل مقیاس ۰/۸۸ به‌دست آمد.

مقیاس قلدری ایلی‌نویز^۱ (۲۰۰۱): مقیاس قلدری شامل ۱۸ گویه و سه بُعد است. اسپلاگه و هولت^۲ (۲۰۰۱) روایی و پایایی مطلوبی را برای این مقیاس ارائه داده‌اند. نمره‌گذاری بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای از نوع لیکرتی با دامنه‌ای از یک (هرگز) تا پنج (هفت بار یا بیشتر) انجام می‌شود. این پرسشنامه ۱۸ سؤال داشته و هدف آن ارزیابی میزان قلدری دانش‌آموزان از ابعاد مختلف قلدری^۳، زدوخوردها^۴ و قربانی^۵ است. این مقیاس ۳ بُعد قلدری (۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، زدوخوردها (۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و قربانی (۴، ۵، ۶، ۷) را شامل می‌شود. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا استفاده کردند. همچنین به‌منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هریک از زیرمقیاس‌های قلدری، زدوخوردها و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ به‌دست آمد. در پژوهش اکبری بلوطبنگان و طالع پسند (۱۳۹۴) نیز ساختار سه عاملی مقیاس مذکور با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ نیز برای کل مقیاس ۰/۸۷ و برای زیر مقیاس‌های قربانی ۰/۷۱، قلدری ۰/۷۷ و زدوخوردها ۰/۷۶ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های قربانی ۰/۸۳، قلدری ۰/۷۸ و زدوخوردها ۰/۷۴ و برای کل مقیاس ۰/۸۵ به‌دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۶: تومینن - سوینی، سالمیلا آرو و نیمیورتا^۷ (۲۰۱۲) پرسشنامه حاضر را با الگوگیری از شاخصه‌های روان‌شناسی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه

1. Illinois Bullying Scale
2. Espelage and Holt
3. bullying
4. fight
5. victim
6. academic well-being Questionnaire
7. Tuominen-Soini, Salmela-Aro and Niemivirta

گسترش دادند. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. پرسشنامه مذکور شامل ابعاد ارزش مدرسه^۱ ۹ گویه، فرسودگی نسبت به مدرسه^۲ ۹ گویه، درآمیزی با کار مدرسه^۳ ۹ گویه بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) و رضایت‌مندی تحصیلی^۴ ۴ گویه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به هیچ وجه (۱) تا خیلی زیاد (۵) است. تومینین سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی پرسشنامه را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱، ۰/۹۴ محاسبه کردند. همچنین، در پژوهش مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) روایی و پایایی این پرسشنامه مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های ارزش مدرسه^۵ ۰/۸۹، فرسودگی نسبت به مدرسه^۶ ۰/۷۳، رضایت‌مندی تحصیلی^۷ ۰/۷۴ و درآمیزی با کار مدرسه^۸ ۰/۸۴ به‌دست آمد.

پرسشنامه سنجش انزوای اجتماعی مدرسی یزدی (۱۳۹۳): این پرسشنامه شامل ۱۹ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار کم تا بسیار زیاد است که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره ۱۹ و حداکثر ۹۵ است. این مقیاس داری چهار مؤلفه تنهایی^۵ (۶ گویه)، عجز^۶ (۳ گویه) و یأس اجتماعی^۷ (۶ گویه) و کاهش تحمل اجتماعی^۸ (۴ گویه) است. روایی پرسشنامه در پژوهش مدرسی یزدی (۱۳۹۳) مطلوب ارزیابی شده و پایایی پرسشنامه نیز با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تنهایی^۵ ۰/۷۰، عجز^۶ ۰/۷۲،

1. school value
2. school burnout
3. School work engagement
4. satisfaction with educational choice
5. loneliness
6. helplessness
7. social despair
8. decreased social tolerance

یأس اجتماعی ۰/۷۴ و کاهش تحمل اجتماعی ۰/۷۸ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آمد که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود.

یافته‌ها

در مطالعه حاضر تعداد ۳۶۵ نفر از دانش‌آموزان شرکت داشتند که از این تعداد ۱۹۵ نفر دختر (۵۳/۴ درصد) و ۱۷۰ نفر پسر (۴۶/۶ درصد) بودند. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۶/۳ سال (انحراف معیار ۱/۷) بود.

قبل از تحلیل تجزیه تابع تشخیص، ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شدند. نتایج بررسی نرمال بودن با استفاده از نمودار هیستوگرام و آزمون کلموگرف-اسمیرنوف نشان داد که نمرات هر چهار متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال بودند. همچنین بررسی داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله‌ماهالانویس نشان داد که داده پرت واقعی وجود نداشت. بررسی همگنی ماتریس واریانس-کواریانس با استفاده از آزمون ام باکس نیز، نشان داد که یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس به‌خوبی رعایت شده بود (آماره ام باکس=۳/۳۱۷، $F=۵/۴۵$ ، $p > ۰/۰۵$). همچنین بررسی ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های VIF و شاخص تحمل نشان داد که بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگی وجود نداشت و هم خطی جدی مشهود نبود.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش بین برای دو گروه دانش آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین و نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه

متغیرهای پیش بین	دانش آموزان با انزوای اجتماعی پایین تعداد: ۹۶		دانش آموزان با انزوای اجتماعی بالا تعداد: ۹۶		آماره F	سطح معناداری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
پردازش اطلاعات اجتماعی	۲۷/۳۳	۳/۴	۲۵/۹۷	۴/۱۶	۶/۰۷	۰/۰۱۵
آگاهی اجتماعی	۲۳/۸۹	۴/۱۸	۲۲/۴۲	۳/۸۲	۶/۴۳	۰/۰۱۲
مهارت های اجتماعی	۲۲/۴۴	۳/۰۶	۲۲/۹۱	۴/۴۱	۰/۷۳	۰/۳۹
قلدری	۱۳/۱۱	۴/۰۸	۱۶/۹	۶/۳۴	۲۴/۲۴	۰/۰۰۱
زدو خورد	۸/۸۵	۲/۹۱	۱۱/۱۲	۴/۰۸	۱۹/۶۴	۰/۰۰۱
قربانی	۴/۳۴	۰/۷۰	۷/۴۴	۳/۹۴	۵۷/۴۶	۰/۰۰۱
ارزش مدرسه	۳۴/۰۱	۵/۳۸	۲۸	۷/۳	۴۲/۱۲	۰/۰۰۱
فرسودگی نسبت به مدرسه	۲۲/۳۰	۴/۶۷	۲۹/۸۲	۶/۰۲	۹۳/۳۸	۰/۰۰۱
رضایت تحصیلی	۱۶/۱۰	۲/۶۸	۱۳	۳/۴۲	۴۸/۷۴	۰/۰۰۱
درآمیزی با کار مدرسه	۳۲/۸۱	۵/۷۸	۲۷/۷۱	۷/۴۶	۲۷/۹۱	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود، میان دو گروه از نظر تمامی مؤلفه های قلدری، بهزیستی تحصیلی و هوش اجتماعی، به جز مؤلفه مهارت های اجتماعی تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$).

برای تمایز دو گروه دانش آموزان با انزوای اجتماعی پایین و بالا بر اساس متغیرهای پیش بین از یک تجزیه تابع تشخیص به روش همزمان استفاده شد. در تحلیل حاضر به علت بودن دو گروه از آزمودنی ها یک تابع تشخیص به دست آمد.

جدول ۲: خلاصه توابع تشخیصی کانونی

تعداد تابع	مقادیر ویژه	درصد از واریانس کل	همبستگی کانونیک
۱	۱/۰۵	۱۰۰	۰/۷۱

در جدول ۲ خلاصه توابع تشخیصی کانونی ارائه شده است. با توجه به نتایج، یک تابع تشخیصی کانونی شناسایی شد که این تابع ۱۰۰ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کند. همچنین، مقدار لاندای ویلکز برابر ۰/۴۸ و مجذور کای معادل آن برابر با ۱۳۳/۱۷ است که نشان داد به‌طور معناداری توان تمایز بین گروه‌ها وجود دارد ($p < ۰/۰۵$).

جدول ۳: همبستگی درون‌گروهی تجمعی (ماتریس ساختار) بین متغیرهای پیش‌بین و ضرایب استاندارد شده

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی درون‌گروهی تجمعی	ضرایب استاندارد شده
پردازش اطلاعات اجتماعی	-۰/۱۷	-۰/۱۱
آگاهی اجتماعی	-۰/۱۸	-۰/۱۲
مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۶	۰/۱۱
قلدری	۰/۳۵	۰/۱۶
زدو خورد	۰/۳۱	۰/۰۲
قربانی	۰/۵۳	۰/۵۱
ارزش مدرسه	-۰/۴۶	-۰/۰۶
فرسودگی نسبت به مدرسه	۰/۶۸	۰/۵۴
رضایت تحصیلی	-۰/۴۹	-۰/۳۷
درآمیزی با کار مدرسه	-۰/۳۷	-۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بر اساس وزن‌های به‌دست‌آمده از متغیرهای پیش‌بین، مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و مؤلفه قربانی با بالاترین مقدار همبستگی، دارای بالاترین توان تمایز بودند. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های رضایت تحصیلی، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، قلدری، زدو خورد، آگاهی اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی بودند. مؤلفه مهارت‌های اجتماعی نیز در آزمون ANOVA (جدول ۱) قادر به ایجاد تفاوت معنادار میان آزمودنی‌های دو گروه نبود.

جدول ۴: نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با انزوای اجتماعی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص

گروه‌بندی اصلی	گروه‌بندی اولیه دانش‌آموزان		گروه‌بندی پیش‌بینی شده	
	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین
دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا	۸۲	۱۴	۹۶	
دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین	۸	۸۸	۹۶	
دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا	۸۵/۴٪	۱۴/۶٪	۱۰۰٪	
دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین	۸/۳٪	۹۱/۷٪	۱۰۰٪	

*۸۸/۵٪ گروه‌بندی مجدد افراد در گروه اولیه خود

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با انزوای اجتماعی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص نشان داد که ۸۲ نفر (۸۵/۴ درصد) از دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و ۸۸ نفر (۹۱/۷ درصد) دانش‌آموزان از با انزوای اجتماعی پایین به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند. به‌علاوه، دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین بالاترین درصد تشخیص (۹۱/۷ درصد) نشان داد که اکثر این دانش‌آموزان به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده‌اند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد (۸۸/۵ درصد) نشانگر توان مؤلفه‌های مذکور در تمایز میان دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر متمایز ساختن دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی بود. یافته‌های تحلیل تشخیصی، به یک تابع تشخیص معنادار منجر شد که طبق این تابع مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و قربانی‌داری بالاترین توان تمایز بودند. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های رضایت تحصیلی، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، قلدری، زدوخورد، آگاهی اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی بودند. همچنین نتایج تحلیل تشخیصی نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین با بالاترین درصد تشخیص به‌درستی از دیگر



دانش‌آموزان متمایز شده بودند.

یافته مهم اول مبتنی بر توان بالای تمایزگذاری مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه با نتایج پژوهش هیوسین و باروت (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین یافته فوق می‌توان چنین بیان کرد که دانش‌آموزان فرسوده اغلب دچار فقدان علاقه‌مندی هستند و یکنواختی کلاس برای آن‌ها کسالت‌آور و خسته‌کننده است و معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی، احساس بی‌اهمیتی، بیهودگی یا خستگی و کوفتگی، احساس درماندگی، تحلیل جسمانی و تخلیه هیجانی، بی‌حسی عاطفی، احساس عدم موفقیت و خودارزیابی منفی، بی‌انگیزگی، نارضایتی و تعارضات اجتماعی را دارند (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، حس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف در این دانش‌آموزان مشاهده نمی‌شود و به همین خاطر انزوا و میزان ترک تحصیل در میان آن‌ها بیشتر است (یولودگ و یاراتان، ۲۰۱۰). بنابراین، می‌توان به لحاظ نظری انتظار داشت که هر تجربه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در محیط تحصیلی بیشتر باشد، احتمال انزوای اجتماعی در میان آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. به‌طورکلی می‌توان گفت که دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی بالا احساس شایستگی و هیجان‌ات مثبتی دارند، در صورتی که دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی خود را نامطلوب ارزیابی کرده و بیشتر هیجان‌ات منفی از جمله اضطراب، افسردگی، خشم و انزوا را تجربه می‌کنند (دینر و تای، ۲۰۱۵).

یافته مذکور مبنی بر توان تمایزگذاری مؤلفه‌های قلدری به‌خصوص توان بالای مؤلفه قربانی شدن به‌نوعی با نتایج پژوهش‌های هانگ، کرال و استرزینگ (۲۰۱۵)؛ ریچتیس (۲۰۱۱) و جانستون (۲۰۱۰) همسو است. در تبیین یافته حاضر می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزانی که در مدرسه به‌نوعی احساس تنهایی می‌کنند و تعداد و کیفیت روابط دوستانه آن‌ها پایین است بیشتر در معرض خطر قربانی شدن بوده و متقابلاً با افزایش قربانی شدن، تنهایی و انزوای آن‌ها هم به‌مرور زمان بیشتر می‌شود. به‌ویژه در مواردی که دانش‌آموز به شکل غیرمستقیم به‌صورت روان‌شناختی قربانی می‌شود احتمال افزایش انزوا و پدید آیی مشکلات عاطفی دیگر، بیشتر است (هانگ و همکاران، ۲۰۱۵). در همین راستا نتایج پژوهشی نشان داد که طرد شدن توسط همسالان یا منزوی کردن خود از آن‌ها یکی از مشخصه‌های تعیین‌کننده در احتمال قربانی شدن است (جونز، ۲۰۱۳).

1. Uludag and Yaratan

به علاوه، در محیط مدرسه دانش آموزان قربانی معمولاً تنها هستند و در شبکه‌های اجتماعی و دوستی همسالان داخل نمی‌شوند یا اینکه روابط محدودی با آن‌ها دارند و زمانی که بخواهند از میان همسالان خود برای روابط اجتماعی کسی را انتخاب کنند، معمولاً افرادی تنها و غیر پرخاشگر مانند خود را برمی‌گزینند. مجموعه این تقایص در برقراری روابط اجتماعی، آن‌ها را در معرض خطر پیدایش مشکلات عاطفی و روان‌شناختی مانند احساس تنهایی و انزوا و همچنین آزار دیدن از افراد قلدر قرار می‌دهد (سلیمی، قدم‌پور و رضایی، ۱۳۹۷).

یافته دیگر این پژوهش مبنی بر توان تمایزگذاری مؤلفه‌های هوش اجتماعی به‌نوعی با نتایج پژوهش‌های متین و جهان (۱۳۹۸) و سیلمان و دوگان (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین یافته حاضر نیز می‌توان چنین بیان کرد که به عقیده آشور و تیلور^۱ (۱۹۸۱) هوش اجتماعی دربردارنده ارتباط سالم و منطبق بر موقعیت در افراد است. هوش اجتماعی دلالت بر رفتارهای فراگرفته شده قابل قبولی دارد که فرد را قادر می‌کند تا با دیگران رابطه مؤثر داشته و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همچنین، عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در دانشگاه، تحصیل، شغل و روابط بین شخصی است. به عبارت دیگر هوش اجتماعی توانایی درک و فهم دیگران و ایجاد ارتباط با آن‌هاست. هوش اجتماعی به دانش آموزان کمک می‌کند تا ارتباط بهتری با معلمان، همکلاسی‌ها و همچنین دیگران داشته باشند، توانایی تفاهم و مدیریت مؤثر در زندگی و محیط تحصیلی خود را داشته باشند (شهبازیان خونیک، حسنی و محمودی، ۱۳۹۷). دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی را به‌خوبی یاد گرفته‌اند و آگاهی اجتماعی بالایی دارند، می‌دانند چگونه ارتباط برقرار کنند، چطور دوست پیدا کنند و چطور دوستانشان را نگه دارند، باکسانی که گذشته، سن، فرهنگ و عملکرد احساسی-اجتماعی متفاوتی دارند راحت هستند و مهم‌تر آن‌که قادرند کاری کنند که دیگران در کنار آن‌ها احساس راحتی و خوشحالی داشته باشند. این روابط اجتماعی حاصل از هوش اجتماعی دانش‌آموزان می‌تواند به کاهش احساس تنهایی و انزوا در آن‌ها منجر شود (بار-آن و همکاران، ۲۰۰۴). به علاوه، دانش‌آموزانی که از هوش اجتماعی بالایی برخوردارند با موقعیت‌های جدید و چالش‌ها سازگاری بیشتری دارند، بحران‌های پیش رو را به‌خوبی مدیریت می‌کنند، افراد پرانرژی و شادی هستند، در میان همسالان از محبوبیت خاصی

برخورد دارند و توانایی بیشتری در درک و کنترل هیجانات و احساسات خود و دیگران را دارند (شهبازیان خونیک، حسنی و محمودی، ۱۳۹۷) و در نتیجه این عوامل نیز می‌تواند باعث کاهش احساس تنهایی و انزوای اجتماعی در آنها شود.

محدودیت اصلی پژوهش حاضر استفاده از معیار آماری برای تشخیص دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر برای پیشگیری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان توصیه می‌شود در مدارس کارگاه‌های آموزشی تاب‌آوری، خودآگاهی، ارتباط مؤثر با خانواده و کنترل هیجانات (مانند خشم، اضطراب و استرس) و نحوه مدیریت صحیح آنها، توسط مشاوران و متخصصان برگزار شود. همچنین، برای کمک به دانش‌آموزان قربانی آموزش استفاده از روش‌های مقابله‌ای کارآمد و قرار دادن هم‌بسته‌های قلدری (اضطراب، افسردگی و عزت‌نفس پایین) به عنوان اهداف مداخلاتی ضروری به نظر می‌رسد. در نهایت، برای تقویت هوش اجتماعی دانش‌آموزان نیز، به‌طور مستمر مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در محیط خانواده و مدارس به آنها آموزش داده شود.

تقدیر و تشکر: از کلیه مسئولان آموزش و پرورش شهر تبریز و شرکت‌کنندگان گرامی که در این پژوهش ما را یاری کردند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- اکبری بوطبنگان، افضل و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۴). رواسازی مقیاس قلدری ایلی نویز در دانش‌آموزان ابتدایی شهر سمنان. *نشریه اصول بهداشت روانی*، ۱۷(۴): ۱۷۸-۱۸۵.
- پیراسته مطلق، علی‌اکبر، پیراسته مطلق، علی‌اصغر و نصرآبادی سفلی نظر، پیشرو (۱۳۹۰). نقش اضطراب ناشی از ارزیابی منفی اجتماعی در انزوای اجتماعی نوجوانان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱(۴): ۱۴۵-۱۵۸.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۹). مقیاس هوش اجتماعی ترومسو: ساختار عاملی و پایایی نسخه فارسی مقیاس در جامعه‌ی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۵(۲۰): ۶۵-۸۲.
- سلیمی، حسین؛ قدم پور، عزت‌اله و رضایی، فاطمه (۱۳۹۷). تدوین مدل ساختاری پیشبینی قربانی شدن قلدری از طریق عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی به‌واسطه‌گری آشفتگی روان‌شناختی. *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۲(۱۴): ۷۱-۹۴.
- شهبازیان خونیک، آرش، حسنی، امید و محمودی، احمد (۱۳۹۷). رابطه هوش اخلاقی و

- اجتماعی با قلدری در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله اخلاق زیستی*، ۸(۲۸): ۷-۱۶.
- متین، شایان و جهان، فائزه (۱۳۹۸). مدل پیش بینی تنهایی اجتماعی بر اساس حساسیت بین فردی و هوش اجتماعی با میانجی گری خود انتقادی. *پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، ۹(۳۵): ۶۷-۸۸.
- مدرسی یزدی، فائزه السادات (۱۳۹۳). *بررسی عوامل اجتماعی، فرهنگی انزوای اجتماعی دختران مجرد بالای ۳۰ سال شهر یزد*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد، دانشکده علوم اجتماعی.
- مرادی، مرتضی، سلیمانی خشاب، عباسعلی، شهاب زاده، صدیقه، صباغیان، حمید و دهقانی زاده، محمدحسین (۱۳۹۵). *آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی*. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۶(۲۴): ۲۵۱-۲۷۶.
- Akbari balootangan, A. and Talepasand, S. (2015). Validation of the ellinois bullying scale in primary school students of semnan, iran. *Journal of fundamentals of Mental Health*, 17(4): 178-185. (Text in Persian).
- Asher, S. R. and Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1(4): 13-30.
- Baggiyam, D. and Pakajan, R. (2017). Social Intelligence in Relationto Academic Achievement. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 5(3): 18-22.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L. and Bechara, A. (2004). *Emotional and social intelligence*. Social neuroscience: key readings. 2004. 223.C
- Diener, E. and Tay, L. (2015). Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll. *International Journal of Psychology*, 50(2): 135-149.
- Espelage, D. L. and Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3): 123-142.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. I. and Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2): 176-193.
- Hawthorne, G. (2006). Measuring social isolation in older adults: development and initial validation of the friendship scale. *Social indicators research*, 77(3): 521-548.
- Heinrich, L. M. and Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6): 695-718.
- Hong, J. S., Kral, M. J. and Sterzing, P. R. (2015). Pathways from bullying perpetration, victimization, and bully victimization to suicidality among school-aged youth: A review of the potential mediators and a call for further investigation. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4): 379-390.
- Hüseyin, E. R. İ. Ş. and Barut, S. (2020). The Effect of Feeling of Loneliness on Burnout Levels in University Students. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(2):

369-383.

- Johnston M, P. P. (2010). The Bullying Aspect of Workplace Violence in Nursing. *JONA'S Healthcare Law, Ethics, and Regulation*, 12(2): 36-42.
- Jones, A. M. (2013). *Middle school students' perceptions of bullying and the effects of an anti-bullying policy* (Doctoral dissertation, Northeastern University).
- Kauten, R. L. (2016). *The influence of informant and measurement on the relations among adolescent narcissism, prosocial behavior, and emotional and social intelligence*. (Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi).
- Lee, W., Lee, M. J. and Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2): 86-99.
- Matin, S. and Jahan, F. (2019). The prediction model of social loneliness based on interpersonal sensitivity and social intelligence with self-critical mediation. *Social Psychology Research*, 9(35): 67-88. (Text in Persian).
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M. and de Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6): 875-890.
- Modarresi Yazdi, F. (2014). *The study of socio-cultural factors of social isolation of girls over 30 years old in Yazd*. Master Thesis. Yazd University, Faculty of Social Sciences. (Text in Persian).
- Moradi, M., Soleimani khashab, A., shahabzadeh, S., sabagian, H. and Dehghanizadeh, M. (2016). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the irani version of academoic well-being questionnaire. *Quarterly educational measurement*, 7(26): 123-148. (Text in Persian).
- Pabian, S. and Vandebosch, H. (2016). Developmental trajectories of (cyber) bullying perpetration and social intelligence during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(2): 145-170.
- Pirasteh motlagh, A., Pirasteh motlagh, A. and Pishro nasr abad sofla nazar. (2012). The role of anxiety due to social negative evaluation in social isolation of adales cents, *Social Psychology Research*. 1(4): 145-156. (Text in Persian).
- Rezaie, A. (2011). The Troms social intelligence scale: Factorial structure and reliability of the persian version of scale in the students population. *Journal of Modern Psychological Researches*, 5(20): 65-82. (Text in Persian).
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M. and Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive behavior*, 37(3): 215-222.
- Rosenzweig, E., Wigfield, A. and Eccles, J. (2019). *Expectancy-Value Theory and Its Relevance for Student Motivation and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. and Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60: 141-171.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. and Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress & coping*, 23(1): 53-70.



The Diagnostic Role of Social intelligence, Bullying and Academic well-being in students' social isolation

Arash Shahbaziyan khonig*¹, Fatemeh Alipour², Ebrahim Anahid³,

Ali Asghar Mohammadiyan Garibe⁴ and Siavash Sheikhalizadeh⁵

Abstract

The aim of this study was to differentiate students with high and low social isolation from each other, based on the components of social intelligence, bullying and academic well-being. The method of this study was causal-comparative. The statistical population consisted of all male and female students enrolled in Tabriz city secondary schools in the 2019-2020 academic years and according to Krejcie and Morgan table, 365 students were selected by cluster random sampling method. For data collection the Tromso social intelligence scale (2001), the Illinois bullying scale (2001), academic well-being Tuominen-Soini et al Questionnaire (2012) and social isolation Modarresi Yazdi Questionnaire (2014) were used. Data were analyzed using SPSS-22 software and diagnostic analysis test. The findings of diagnostic analysis led to a significant diagnostic function according to which the component of burnout compared to school and victimhood had the highest power of differentiation ($p < 0.01$). The next components that differentiated the groups were the components of academic satisfaction, school value, integration with school work, bullying, conflict, social awareness and social information processing, respectively. The results of diagnostic analysis also showed that the majority of students with low

1. Corresponding author: MA in Educational psychology, Faculty of Education and psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. arashshahbaziyan@yahoo.com

2 . MA Educational psychology , Faculty of Education and psychology, Tabriz University. Tabriz. Iran. alipour.fatemeh97@yahoo.com

3 . Ms Educational psychology , Faculty of Education and psychology , Tabriz University, Tabriz. Iran. ibrahim.anahid.1@gmail.com

4 . MA Educational psychology , Faculty of Education and psychology, Tabriz University. Tabriz. Iran. alimohamadiyan45@yahoo.com

5 . Assistant Professor in Educational Psychology, Faculty of Education and psychology, Azarbaijan Shahid Madani University. Tabriz. Iran. sy.sheikhalizadeh@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.31664.3061

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5139.html

social isolation with the highest percentage of diagnosis (91.7%) were correctly distinguished from other students and 88.5% of the two groups were correctly reclassified according to the obtained function. The results of this reclassification indicated the ability of the mentioned variables in differentiating between students with high and low social isolation.

Key words: *Social intelligence, Bullying, Academic well-being, Social isolation, Student*