

## **The Mediating Role of School Connectedness in the Relationship between Social-Emotional Learning and Bullying Victimization**

**Emad Aldin Ahrari<sup>1</sup>, Abolfazl Farid<sup>2\*</sup>**

1. PhD Student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

2. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

(Received: 2022/09/08; Accepted: 2023/11/04)

### **Abstract**

This study aimed to investigate the mediating role of school connectedness in relationship between social-emotional learning and bullying victimization. This study was a correlational descriptive one. Its statistical population included all boy and girl high school students in Khaf in the academic year 2021-2022, among whom 364 individuals (190 girls-174 boys) were finally selected by Random cluster sampling method. Social-Emotional Learning Scale (CASEL, 2008), School Connection Scale (Brown and Evans, 2002), and Multidimensional Peer-Victimization Scale (Maynard and Joseph, 2000) were used to collect data. The structural equation modeling method was used by AMOS software version 24. The results showed that social-emotional learning had a direct and significant effect on school connectedness and victimization. School connectedness also had a direct and significant effect on victimization and mediates the relationship between social-emotional learning and victimization; in a way that social-emotional learning while creating desirable environments and effective relationships, reduces the victimization of students through improving school connectedness. It is suggested that to reduce victimization, school-oriented social-emotional learning programs should be developed by the planners and administrators of education to improve effective social skills in students and strengthen the school connectedness in the students at the same time, and can decrease the victimization.

**Keywords:** Social-Emotional Learning, School Connectedness, Victimization, Bullying

---

\* Corresponding Author, Email: abolfazlfarid@gmail.com

## نقش میانجی پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و

### قربانی شدن ناشی از قلدری

عمادالدین احراری<sup>۱</sup>، ابوالفضل فرید<sup>۲\*</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۲. دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۷)

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن ناشی از قلدری انجام شد. این پژوهش به لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان خواف در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از بین آن‌ها در نهایت تعداد ۳۶۴ نفر (۱۹۰ دختر-۱۷۴ پسر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از مقیاس یادگیری اجتماعی-هیجانی کسل (۲۰۰۸)، مقیاس پیوند با مدرسه براون و ایوانز (۲۰۰۲) و مقیاس قربانی چندبعدی ماینارد و جوزف (۲۰۰۰) صورت پذیرفت. به منظور بررسی روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. نتایج نشان داد یادگیری اجتماعی-هیجانی بر پیوند با مدرسه و قربانی شدن ناشی از قلدری اثر مستقیم و معناداری داشت. ضمن اینکه پیوند با مدرسه نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر قربانی شدن بود. همچنین نتایج نشان داد که پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن ناشی از قلدری نقش میانجی دارد؛ به‌نوعی که یادگیری اجتماعی-هیجانی از طریق ارتقاء پیوند با مدرسه، ضمن ایجاد محیط‌های مطلوب و روابط مؤثر، موجبات کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان و متولیان تعلیم و تربیت به منظور کاهش پدیده قربانی شدن و پیامدهای آن، با تدوین محتوا و برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی مدرسه محور، ضمن ارتقاء مهارت‌های اجتماعی مؤثر در دانش‌آموزان، پیوند با مدرسه را در دانش‌آموزان تقویت نمایند تا از این طریق بروز پدیده قربانی شدن را کاهش دهند.

واژگان کلیدی: یادگیری اجتماعی-هیجانی، پیوند با مدرسه، قربانی شدن، قلدری

## مقدمه

نوجوانی به عنوان مرحله‌ای مهم از رشد انسان، ضمن این‌که زیربنای بسیاری از مهارت‌های ضروری برای تبدیل شدن وی به عضوی مشارکت‌کننده در اجتماع با روابط بین گروهی سالم است (کرون و فولیگنی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰)، از سویی می‌تواند به دلیل تجربه تغییرات شناختی، فیزیکی و اجتماعی، فرد را در برابر بسیاری از مشکلات، آسیب‌پذیر نماید (مارش، چن و مک‌بث<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). از جمله پدیده‌های نگران‌کننده شایع در این دوره، قربانی شدن ناشی از قلدری است (شاهین و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). این پدیده که می‌تواند به صورت سنتی و سایبری بروز یابد، با پیامدهای منفی کوتاه‌مدت و بلندمدتی که دارد (پابین و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲) به یک دغدغه جدی سلامت عمومی دانش‌آموزان مدارس در سراسر جهان تبدیل شده است (ژنگ و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰) و گرچه امروزه توجه به مقابله با قلدری و برنامه‌های مؤثر ضد قلدری افزایش یافته، اما هنوز هم برخی در برابر قلدری، قربانی می‌شوند (کافمن و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱).

مرور پیشینه پژوهشی، تعاریف متعددی از قربانی شدن ناشی از قلدری ارائه می‌دهد که برخی تعاریف، مفهوم آن را بهتر و جامع‌تر معرفی می‌نمایند. به‌عنوان مثال پوترا و دنداپ<sup>۷</sup> (۲۰۲۰) قربانی شدن را به‌عنوان هر تجربه ناخوشایندی از قرارگرفتن در معرض اقدامات نامطلوب همسالان، اعم از قلدری کلامی، فیزیکی و نادیده‌گرفتن اجتماعی تعریف می‌کنند. اولویوس<sup>۸</sup> (۱۹۹۴) نیز معتقد است که دانش‌آموز زمانی قربانی است که به‌صورت مکرر و در طول زمان در معرض اقدامات منفی یک یا چند دانش‌آموز همچون برخورد فیزیکی، کلامی، درآوردن شکلک،

<sup>1</sup>. Crone & Fuligni

<sup>2</sup>. Marsh, Chan & MacBeth

<sup>3</sup>. Shaheen et al.

<sup>4</sup>. Pabian et al.

<sup>5</sup>. Zhang et al.

<sup>6</sup>. Kaufman et al.

<sup>7</sup>. Putra & Dendup

<sup>8</sup>. Olweus

حرکات ناپسند و یا طرد اجتماعی قرار گیرد به نحوی که قادر به دفاع از خود نباشد. گرچه عواقب منفی چنین اقدامات نامطلوبی، صرف نظر از شدت آن‌ها، دامن گیر همه افراد اعم از قربانیان، قلدران و شاهدان می‌شود (پولانین و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱)؛ اما قربانیان را به طور خاص بیشتر مورد هدف و آسیب قرار می‌دهد (وو، کی و ژن<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱) و می‌تواند منجر به طیف وسیعی از پیامدهای نامطلوب همچون افسردگی، اضطراب، ضعف در سلامت عمومی، افکار و رفتارهای خودکشی، مصرف دخانیات (موور و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)، کاهش ارتباط با همسالان و مدرسه، عملکرد تحصیلی نامناسب (هالیدی و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱) و نیز سایر مشکلات تحصیلی و اجتماعی شود (یو و ژائو<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). حال از آنجا که قربانی شدن ناشی از قلدری می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلف قرار گیرد، پژوهشگران همواره در تلاش برای شناسایی عوامل تأثیرگذار و مرتبط با آن بوده‌اند. از جمله این عوامل که پژوهش‌های مختلفی ارتباط آن را با قربانی شدن مورد حمایت قرار داده‌اند، یادگیری اجتماعی-هیجانی<sup>۶</sup> است (نیکرسون و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹).

یادگیری اجتماعی-هیجانی که در حوزه آموزش مورد توجه روزافزون قرار گرفته، فرآیندی است که در آن اشخاص با اکتساب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم، به طور مؤثر به تشخیص و مدیریت احساسات پرداخته، اهداف مثبت تدوین نموده، با دیگران احساس همدلی نموده و سعی در برقراری و حفظ روابط اجتماعی کارآمد می‌کنند (وردی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲). این توانایی که بنابر چارچوب ارائه شده توسط مرکز مشارکت یادگیری آموزشگاهی، اجتماعی و هیجانی (۲۰۱۹)؛ نقل از گیمبرت و همکاران<sup>۹</sup>، (۲۰۲۱) مشتمل بر پنج شایستگی اصلی خودآگاهی، آگاهی اجتماعی،

<sup>۱</sup>. Polanin et al.

<sup>۲</sup>. Wu, Qi & Zhen

<sup>۳</sup>. Moore, et al.

<sup>۴</sup>. Halliday et al.

<sup>۵</sup>. Yu & Zhao

<sup>۶</sup>. Social-Emotional Learning (SEL)

<sup>۷</sup>. Nickerson et al.

<sup>۸</sup>. Váradi

<sup>۹</sup>. Gimberty et al.

خودمدیریتی، مدیریت ارتباطات و تصمیم‌گیری مسئولانه است، در ارتقاء سازگاری، تنظیم احساسات، حل مسئله، توانایی رهبری، کنترل، ذهن‌آگاهی، خوش‌بینی، قدردانی و ارتباطات نقش بسزایی داشته (پائولینی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱) و با بهبود شایستگی‌های محافظتی، ضمن کاهش رفتارهای پرخطر (اولوی و ازکول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸) و تمایلات خشونت‌آمیز (گوکل و داغلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)، نه تنها منجر به کاهش قربانی شدن ناشی از قلدری می‌گردد بلکه قربانیان قلدری را نیز در برابر پیامدهای نامطلوب و قربانی شدن مجدد محافظت می‌کند (فردریک، ترات و نیکرسون<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). نقش حفاظتی یادگیری اجتماعی - هیجانی در برابر قربانی شدن و نیز رابطه منفی و معنادار آن با قربانی شدن، در شماری از پژوهش‌ها مورد حمایت قرار گرفته است (نیکرسون و همکاران، ۲۰۱۹؛ ینگ، چن و ما<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ رودریگز-آلوارز و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲).

همچنین از دیگر عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر قربانی شدن ناشی از قلدری، پیوند با مدرسه است. این عامل که براساس مطالعات قبلی، سطوح بالا و پایین آن به ترتیب پیامدهای مثبت و منفی بسیاری برای نوجوانان به دنبال خواهد داشت (گلاشفسکی و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹)، به‌عنوان میزان احساس شخص از موردپذیرش، احترام، مشارکت و تحت حمایت قرار گرفتن وی در محیط اجتماعی مدرسه شناخته می‌شود (گودنوو<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳) که ضعف در آن می‌تواند عامل خطری در ایجاد پیامدهای روانی اجتماعی منفی باشد (پیکولسکی و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰). پیوند با مدرسه که در یادگیری نوجوانان نقشی مهم و ضروری بر عهده دارد (سامپاسا-کانینگا، چاپوت و همیلتون<sup>۱۰</sup>،

1. Paolini
2. Ülvey & Özkul
3. Gökel & Dağlı
4. Fredrick, Traudt & Nickerson
5. Yang, Chan & Ma
6. Rodríguez-Álvarez et al.
7. Golaszewski et al.
8. Goodenow
9. Pikulski et al.
10. Sampasa-Kanyinga, Chaput & Hamilton

۲۰۱۹)، نه تنها در ارتقای تاب‌آوری برای سلامت روان نوجوانان در معرض خطر مؤثر است (اولدفیلد و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸)، بلکه می‌تواند به‌عنوان عاملی میانجی برای خنثی کردن رفتارهای مخاطره‌آمیز ضداجتماعی و مغایر با سلامتی ایفای نقش کند (پورتر و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). از جمله رفتارهای تهدیدکننده سلامت که پیوند با مدرسه در برابر آن و اثرات ناشی از آن نقش حفاظتی دارد، قربانی شدن ناشی از قلدری است (لو و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). نتایج شماری از مطالعات نقش حفاظتی پیوند با مدرسه را مورد حمایت قرار داده و نشان داده‌اند که پیوند با مدرسه، دانش‌آموزان را در برابر قربانی شدن ناشی از قلدری و پیامدهای منفی سلامت روان مرتبط با آن محافظت می‌کند (داگینز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ دیویس و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹؛ خضری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ رز، سیمپسون و الیس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵).

از سوی دیگر مرور پیشینه پژوهشی در خصوص روابط متغیرهای این پژوهش، مبین این است که روابط میان متغیرهای پیش‌بین قربانی شدن شامل یادگیری اجتماعی-هیجانی و پیوند با مدرسه به‌گونه‌ای است که یادگیری اجتماعی-هیجانی ضمن ارتباط و پیش‌بینی قربانی شدن (نیکرسون و همکاران، ۲۰۱۹)، با پیوند با مدرسه نیز در ارتباط است به‌نوعی که از طریق یادگیری اجتماعی-هیجانی و تدوین شرایط لازم برای رشد اجتماعی-هیجانی، می‌توان پیوند دانش‌آموزان با مدرسه را بهبود بخشید (بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۸). شماری از پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، ارتباط و نقش یادگیری اجتماعی-هیجانی را در بهبود پیوند با مدرسه مورد حمایت قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال آلن و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش فراتحلیل خود ضمن تأیید رابطه مثبت و معنادار بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و پیوند با مدرسه، اندازه اثر ترکیبی این رابطه را معادل ۰/۴۴

1. Oldfield et al.
2. Porter et al.
3. Liu et al.
4. Duggins et al.
5. Davis et al.
6. Rose, Simpson & Ellis
7. Allen et al.

گزارش نمودند. همچنین نتایج پژوهش بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی موجب افزایش پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن می‌گردد. نتایج پژوهش پانایوتو، همفری و ویگل‌سورث<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نیز مؤید رابطه مثبت و معنادار شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و پیوند با مدرسه بود.

با التفات به نتایج مطالعات داخلی که حاکی از درگیری ۳۳/۳ درصد دانش‌آموزان در پدیده قربانی‌شدن ناشی از قلدری است (مظاهری‌تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ به نقل از بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۷) که زنگ خطری نگران‌کننده برای شیوع فزاینده پدیده قلدری و قربانی‌شدن محسوب می‌شود و نیز با توجه به اینکه پدیده قربانی‌شدن یک معضل مهم تهدیدکننده سلامت عمومی است که با طیف وسیعی از پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و شناختی همراه است، نه تنها لزوم مداخله و تلاش‌های پیشگیرانه مستمر در این خصوص کاملاً مشهود می‌شود (ساندرز<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲)، بلکه شیوع فزاینده و نیز پیامدهای منفی و چندبعدی این پدیده، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر به‌منظور شناسایی متغیرهای حفاظتی و مؤثر در کاهش قربانی‌شدن را بیش‌ازپیش اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. از سوی دیگر درک اهمیت و قابلیت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در ارتقای تعاملات اجتماعی، پیوند با مدرسه و مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران در برابر قربانی‌شدن و نیز آگاهی از نقش مؤثر مدارس برای آموزش این مهارت‌ها، تلویحاتی کاربردی برای آموزش و پرورش در راستای تدوین محتوا و ایجاد محیط‌های سالم و حمایتی به دنبال خواهد داشت که خود تأییدی دیگر بر ضرورت انجام پژوهش حاضر محسوب می‌شود. حال از آنجاکه در داخل کشور نقش حفاظتی یادگیری اجتماعی-هیجانی در کاهش قربانی‌شدن ناشی از قلدری کمتر مورد بررسی قرار گرفته و نقش مدارس نیز به‌عنوان بستری برای یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و به‌تبع آن کاهش پدیده‌های قلدری و قربانی‌شدن، چندان

---

1. Panayiotou, Humphrey & Wiglesworth  
2. Sanders

مورد توجه قرار نگرفته و از طرفی تاکنون هیچ پژوهشی در داخل کشور نقش میانجی پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن را مورد بررسی قرار نداده است. لذا خلأ پژوهشی در این زمینه کاملاً هویداست؛ بنابراین در پژوهش حاضر برآن شدیم تا با بررسی روابط موجود بین متغیرهای مذکور، به این پرسش پاسخ دهیم که آیا رابطه ساختاری یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن ناشی از قلدری با نقش میانجی پیوند با مدرسه دارای برآزش مطلوب است یا خیر.

### روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان خواف در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که تعداد آن‌ها حدوداً ۵۳۰۰ نفر بود. از آنجاکه صاحب نظران حداقل و حداکثر حجم نمونه مطلوب برای تحلیل را به ترتیب ۲۵۰ و ۵۰۰ می‌دانند و نیز با در نظر گرفتن معیار ۵ تا ۱۵ آزمودنی برای هر متغیر (هومن، ۱۳۸۴) و با توجه به شرایط و به منظور اطمینان و جلوگیری از ریزش پرسش‌نامه‌ها، تعداد ۳۸۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند؛ به این ترتیب که ابتدا از بین کل دبیرستان‌های شهرستان تعداد ۶ دبیرستان دخترانه و پسرانه به صورت تصادفی و سپس از هر دبیرستان ۳ کلاس به تصادف انتخاب شد و همه دانش آموزان حاضر در کلاس‌ها آزمون شدند. در نهایت پس از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص و داده‌های دورافتاده، پرسش‌نامه‌های ۳۶۴ نفر (۱۹۰ دختر-۱۷۴ پسر) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور بررسی روابط بین متغیرها در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری، از نرم‌افزار آموس ویراست ۲۴ انجام شد.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل سه مورد بود که به تفکیک مورد بررسی قرار می‌گیرد.



مقیاس یادگیری اجتماعی - هیجانی<sup>۱</sup>: این مقیاس که براساس مدل نظری توسعه یافته توسط مرکز مشارکت پیشبرد یادگیری اجتماعی و هیجانی (۲۰۰۸) طراحی شده است، مشتمل بر ۲۵ گویه و پنج مؤلفه خودآگاهی (گویه‌های ۱ تا ۵)، آگاهی اجتماعی (گویه‌های ۶ تا ۱۰)، خودمدیریتی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۵)، مدیریت ارتباطات (گویه‌های ۱۶ تا ۲۰) و تصمیم‌گیری مسئولانه (گویه‌های ۲۱ تا ۲۵) است که براساس طیف شش درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. ژو و ایی<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) ضمن تأیید ساختار عاملی مطلوب این ابزار، همسانی درونی این مقیاس را به شیوه آلفای کرونباخ برای ابعاد یادگیری اجتماعی-هیجانی خودآگاهی ۰/۶۲، خودمدیریتی ۰/۷۲، آگاهی اجتماعی ۰/۶۸، مدیریت ارتباطات ۰/۶۲ و مسئولیت تصمیم‌گیری ۰/۷۲ گزارش نمودند. در ایران نیز فرنودیان و همکاران (۱۳۹۸) این ابزار را اعتباریابی و شاخص‌های برازندگی افزایشی (IFI)، برازندگی تطبیقی (CFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۹۴ و ۰/۰۵۱ گزارش نمودند که حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌هاست. همچنین در تحلیل عاملی اکتشافی پنج عامل منسجم و معنادار خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباطات، تصمیم‌گیری مسئولانه استخراج شد که در مجموع عامل‌های استخراج شده، توانستند ۶۹ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین کنند. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ برای خودآگاهی ۰/۷۱، آگاهی اجتماعی ۰/۸۲، خودمدیریتی ۰/۷۴، مدیریت ارتباطات ۰/۷۷ و تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۵ و در نهایت برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

مقیاس پیوند با مدرسه<sup>۳</sup>: این مقیاس توسط براون و ایوانز<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) ساخته شد. دارای ۱۶ ماده است که بر اساس یک مقیاس چهاردرجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) درجه‌بندی شده است. حداقل نمره در این پرسش‌نامه ۱۶ و حداکثر آن ۶۴ است. این پرسش‌نامه متشکل از

1. Social Emotional Learning Scale (SELS)
2. Zhou & Ee
3. School Connection Scale
4. Brown & Evans

چهار خرده مقیاس یعنی تعهد، توان، تعلق و باور به قواعد است. ساختار عاملی این مقیاس در مطالعه براون و ایوانز (۲۰۰۲)، با به کارگیری روش تحلیل عاملی، مورد تأیید قرار گرفت و ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ گزارش شد. در ایران نیز سماوی (۱۳۹۱) به منظور تعیین روایی مقیاس پیوند با مدرسه، یک تحلیل عامل تأییدی روی ماده‌های این مقیاس انجام شد که نتایج نشان داد تمامی ماده‌ها بار عاملی مناسب داشتند و مقدار شاخص‌های جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، برازندگی تطبیقی (CFI)، نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، برازندگی هنجار شده (NFI)، برازندگی افزایشی (IFI) و توکر-لویس (TLI) را به ترتیب ۰/۰۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۹ و ۰/۸۷ به دست آمد که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل بود. همچنین در پژوهش آنان مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه تعهد برابر با ۰/۷۴، مؤلفه توان برابر با ۰/۷۴، مؤلفه تعلق برابر با ۰/۷۰ و برای مؤلفه باور به قواعد برابر با ۰/۶۷ حاصل شد. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ برای مؤلفه تعهد برابر با ۰/۷۱، مؤلفه توان برابر با ۰/۷۴، برای مؤلفه تعلق برابر با ۰/۷۱ و برای مؤلفه باور به قواعد ۰/۶۸ و در نهایت برای کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس قربانی شدن چندبعدی<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط ماینارد و جوزف<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) به منظور سنجش قربانی شدن به صورت سازه‌ای چهاربعدی طراحی شده است. این پرسش‌نامه در قالب ۱۶ گویه و براساس یک طیف لیکرت سه گزینه‌ای ابعاد قربانی شدن فیزیکی، کلامی، قربانی شدن اجتماعی و حمله برای تملک را مورد سنجش قرار می‌دهد. اکبری بلوط‌بنگان و طالع‌پسند (۱۳۹۵) نیز این پرسش‌نامه را اعتباریابی نمودند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در پژوهش آن‌ها حاکی از استخراج ۴ عامل مذکور بود که در مجموع این عوامل ۵۶/۱۹ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین نمودند و همچنین در نتایج تحلیل عاملی تأییدی، مقدار شاخص‌های جذر میانگین مجذورات خطای تقریب

1. Multidimensional Peer-Victimization Scale  
2. Mynard & Joseph

(RMSEA)، برازندگی تطبیقی (CFI)، نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، برازندگی هنجارشده (NFI) و برازندگی افزایشی (IFI) را به ترتیب ۰/۰۹، ۰/۹۳، ۰/۸۹، ۰/۸۴، ۰/۹۲ و ۰/۹۳ به دست آمد که در مجموع نشان دهنده برازش مناسب مدل بود. همچنین این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس های قربانی فیزیکی ۰/۷۱، کلامی ۰/۷۳، قربانی شدن اجتماعی ۰/۷۲، حمله برای تملک ۰/۷۲ و در نهایت برای کل مقیاس ۰/۸۷ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه های قربانی شدن اعم از فیزیکی ۰/۷۰، کلامی ۰/۷۲، قربانی شدن اجتماعی ۰/۷۰، حمله برای تملک ۰/۶۸ و برای کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد.

#### یافته ها

ویژگی های جمعیت شناختی نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۷۴ دانش آموز پسر (۴۷/۸ درصد) و ۱۹۰ دانش آموز دختر (۵۲/۲ درصد) با حداقل و حداکثر سن به ترتیب ۱۵ و ۱۹ سال و میانگین سنی (۱۶/۸۶) و انحراف معیار (۰/۹۲) بود که به لحاظ پایه تحصیلی ۱۳۸ نفر (۳۷/۹ درصد) پایه دهم، ۱۲۱ نفر (۳۳/۲ درصد) پایه یازدهم و ۱۰۵ نفر (۲۸/۸ درصد) پایه دوازدهم بودند. ۱۵۳ نفر (۴۲ درصد) در رشته علوم تجربی، ۱۲۴ نفر (۳۴/۱ درصد) در رشته علوم انسانی، ۵۱ نفر (۱۴ درصد) در رشته ریاضی و فیزیک و در نهایت ۳۶ نفر (۹/۹ درصد) از آنها در رشته های فنی مشغول به تحصیل بودند.

در معادلات ساختاری نیز همچون سایر روش های آماری ابتدا پیش فرض ها مورد بررسی قرار می گیرند. مقادیر کجی و کشیدگی همه متغیرهای مشاهده شده در بازه +۲ و -۲ بود که حاکی از تحقق پیش فرض نرمال بودن متغیرهای مورد مشاهده است. به منظور بررسی نرمال بودن چند متغیره، ضریب ماردیا مورد بررسی قرار گرفت که مقدار شاخص کشیدگی این ضریب (۲/۵۸) با نسبت بحرانی (۱/۲۵) بود و از آنجا که از نسبت بحرانی ۱/۹۶ کمتر بود، در نتیجه مفروضه نرمال بودن چند متغیره نیز رعایت شده بود. همچنین نتایج بررسی ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و



همان‌طور که از داده‌های جدول ۲ مشاهده می‌شود شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی، طبق ملاک‌های مطرح‌شده توسط میرز و همکاران<sup>۱</sup> (۱۳۹۹) حاکی از برازش قابل قبول با داده‌هاست. در جدول ۳ نتایج وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون مدل ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب رگرسیونی الگوی ساختاری در مدل معادلات ساختاری

معناداری	نسبت بحرانی	خطای استاندارد	بار عاملی استاندارد $\beta$	بار عاملی استاندارد نشده	متغیر مشاهده شده	متغیر مکنون
۰/۰۰۱	۱۱/۲۱	۰/۱۲	۰/۷۶	۱/۳۹	خودآگاهی	یادگیری هیجانی - اجتماعی
۰/۰۰۱	۱۱/۵۲	۰/۱۹	۰/۷۷	۲/۱۹	آگاهی اجتماعی	
۰/۰۰۱	۱۰/۹۵	۰/۱۶	۰/۷۵	۱/۷۷	خودمدیریتی	
۰/۰۰۱	۱۰/۹۳	۰/۱۲	۰/۷۴	۱/۳۱	مدیریت ارتباطات	
-	-	-	۰/۶۲	-	تصمیم‌گیری مسئولانه	
-	-	-	۰/۷۸	-	تعهد	پیوند با مدرسه
۰/۰۰۱	۱۴/۹۹	۰/۰۷	۰/۷۷	۱/۰۹	توان	
۰/۰۰۱	۱۶/۷۸	۰/۰۶	۰/۸۴	۱/۰۶	تعلق	
۰/۰۰۱	۱۶/۵۹	۰/۰۷	۰/۸۳	۱/۰۹	باور به قواعد	
-	-	-	۰/۹۱	-	قربانی شدن فیزیکی	قربانی شدن
۰/۰۰۱	۱۹/۱۷	۰/۰۵	۰/۸۰	۰/۹۱	قربانی شدن کلامی	
۰/۰۰۱	۱۶/۷۵	۰/۰۵	۰/۷۵	۰/۸۰	قربانی شدن اجتماعی	
۰/۰۰۱	۱۵/۸۲	۰/۰۴	۰/۷۲	۰/۷۱	حمله برای تملک	

<sup>۱</sup>. Meyers et al.

در جدول ۳ ضرایب رگرسیونی الگوی ساختاری در مدل معادلات ساختاری ارائه شده است. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد از بین مؤلفه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی، مؤلفه آگاهی اجتماعی ( $\beta = 0/77, P = 0/001$ ) نسبت به سایر مؤلفه‌ها، وزن بیشتری را در تعریف متغیر مکنون به خود اختصاص داد. در بین مؤلفه‌های متغیر پیوند با مدرسه نیز بیشترین وزن مربوط به مؤلفه تعلق ( $\beta = 0/84, P = 0/001$ ) و در خصوص متغیر قربانی شدن ناشی از قلدری مؤلفه قربانی شدن فیزیکی ( $\beta = 0/91, P = 0/001$ ) دارای بیشترین وزن بود.

در جدول ۴ نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مکنون ارائه شده است.

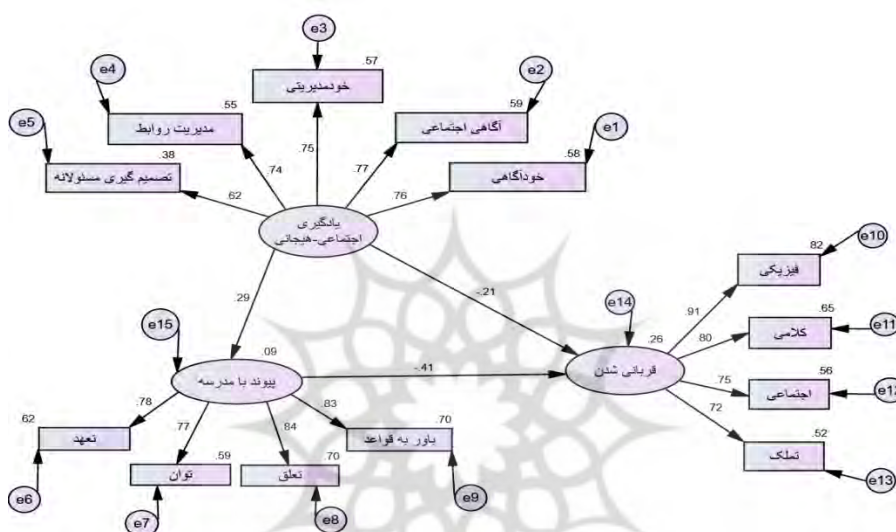
جدول ۴. نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مکنون

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
از یادگیری اجتماعی-هیجانی به:			
پیوند با مدرسه	۰/۲۹**	-	-
قربانی شدن ناشی از قلدری	-۰/۲۱**	-۰/۱۲**	-۰/۳۳**
از پیوند با مدرسه به:			
قربانی شدن ناشی از قلدری	-۰/۴۱**	-	-

همان‌طور که مشاهده می‌شود نتایج نشان می‌دهد که یادگیری اجتماعی-هیجانی بر پیوند با مدرسه ( $\beta = 0/29, P = 0/01$ ) و قربانی شدن ناشی از قلدری ( $\beta = -0/21, P = 0/01$ ) اثر مستقیم و معنادار دارد. همچنین پیوند با مدرسه نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر قربانی شدن است ( $\beta = -0/41, P = 0/01$ ). به علاوه یادگیری اجتماعی-هیجانی به شکل غیرمستقیم و با واسطه‌گری پیوند با مدرسه بر قربانی شدن اثر دارد ( $\beta = -0/12, P = 0/01$ ). به منظور آزمون اثر غیرمستقیم از آزمون واسطه‌گری بوت‌استرپ<sup>۱</sup> استفاده شد. فاصله اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد

## 1. Bootstrapping

بوت استرپ ۵۰۰۰ بود. نتایج نشان داد که حد پایین (۰/۱۲-) و حد بالا (۰/۰۳-) بود و از آنجا که صفر در این دامنه قرار نمی‌گیرد و این اثر غیرمستقیم در سطح  $P \leq 0/001$  معنی‌دار بود، در نتیجه نقش واسطه‌ای پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان و قربانی شدن ناشی از قلدری معنادار است. در شکل ۱ الگوی ساختاری پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش حاضر

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن ناشی از قلدری انجام پذیرفت. نتایج نشان داد که یادگیری اجتماعی-هیجانی بر پیوند با مدرسه و قربانی شدن اثر مستقیم و معنادار داشت و پیوند با مدرسه نیز بر قربانی شدن دارای اثر مستقیم و معنادار بود. همچنین یادگیری اجتماعی-هیجانی به واسطه پیوند با مدرسه به صورت غیرمستقیم بر قربانی شدن اثر معنادار داشت؛ بنابراین پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد و این مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که یادگیری اجتماعی-هیجانی با قربانی شدن ناشی از قلدری رابطه منفی و معناداری دارد که این یافته با یافته‌های نیکرسون و همکاران (۲۰۱۹)، ینگ و همکاران (۲۰۲۰) و رودریگز-آلوارز و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. این یافته از منظر نظریه طرد همتایان<sup>۱</sup> کوئی<sup>۲</sup> که شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی شخص را مبنایی برای قربانی شدن و قلدری می‌داند، قابل تبیین است، چراکه این متغیر از جنبه شایستگی اجتماعی فرد را قادر به عملکرد موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های اجتماعی می‌نماید (دورسو و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲) و از آنجاکه مشمول توانایی‌های عاطفی و شناختی نیز می‌گردد، وی را در موقعیت‌های مختلف اجتماعی یاری می‌سازد تا ضمن مدیریت تعاملات اجتماعی، رفتارهای لازم را جهت انطباق مطلوب با این موقعیت‌ها از خود نشان دهد (گومز-اورتیز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷؛ ورلا، تلس و الیویرا<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). این قابلیت‌ها منجر می‌شود، یادگیری اجتماعی-هیجانی در ارتقای بهزیستی و روابط بین‌فردی موفق عمل نموده و با رویکردی نویدبخش در راستای کاهش رفتارهای ایذایی در مدارس ایفای نقش کند (دایویچا و برکت<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰) و ضمن ممانعت از بروز رفتارهای قلدرانه، از قربانی شدن ناشی از قلدری نیز پیشگیری نماید (اسپلاج، رز و پلانین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). براین اساس یادگیری اجتماعی-هیجانی به‌عنوان یک چارچوب پیشگیرانه مبتنی بر مدرسه، با تمرکز بر آموزش مهارت‌های خاص ضمن ارتقاء رشد مثبت نوجوانان، با افزایش تاب‌آوری و جو مثبت مدرسه، عوامل خطر را در بین دانش‌آموزان، کاهش داده (شک و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹) و با قابلیت تعریف و تنظیم دقیق احساسات و ارتقاء مهارت‌های حل مسئله، منجر به بهبود مهارت برقراری روابط مطلوب شخص با اطرافیان

1. Theory of peer rejection

2. Coie

3. D'Urso et al.

4. Gomez-Ortiz et al.

5. Varela, Teles & Oliveira

6. Divecha & Brackett

7. Espelage, Rose & Polanin

8. Shek et al.



می‌شود (ارسلان و دمیرتاش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶) و از آنجاکه روابط با هم‌تایان به‌عنوان جنبه اجتماعی رفتارهای قلدری و قربانی‌شدن، نقشی حیاتی در بروز این رفتارها دارد، یادگیری اجتماعی-هیجانی در قالب رویکردی پیشگیرانه (وان‌رایزین و روزث<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸)، ضمن ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، کیفیت روابط بین‌فردی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و در نتیجه منجر به کاهش قربانی‌شدن می‌شود (پولانین و همکاران، ۲۰۲۱).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که یادگیری اجتماعی-هیجانی با پیوند با مدرسه رابطه مثبت و معناداری دارد که این یافته با یافته پژوهش‌های آلن و همکاران (۲۰۱۷)، بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۸) و پانایوتو و همکاران (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت یادگیری اجتماعی-هیجانی که شامل آموزش صریح شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و نیز کاربرد چنین شایستگی‌هایی در تمامی امور تحصیلی است، رویکردی تربیتی-ترمیمی محسوب می‌شود که بروز رفتارهای مثبت، مسئولیت‌پذیری در برابر خود و جامعه، برقراری روابط سالم اجتماعی و مدیریت رفتار را مورد پرورش قرار می‌دهد (دارلینگ-هاموند و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸) و با فراهم‌نمودن مجموعه‌های به هم پیوسته‌ای از شایستگی‌های درون‌فردی، بین‌فردی و شناختی که همگی به‌طور متفاوتی با موفقیت دانش‌آموزان در امور تحصیلی و شایستگی‌های اجتماعی در ارتباط‌اند (ینگ و همکاران، ۲۰۲۰)، با ایجاد یک محیط آموزشی گرم و حمایتی بر مبنای اعتماد و روابط محترمانه (دارلینگ-هاموند و همکاران، ۲۰۱۸)، علاوه بر افزایش اشتیاق تحصیلی و بهبود جو مدرسه (دایویچا و برکت، ۲۰۲۰)، به موجب ارتقاء احساس تعلق در دانش‌آموزان (بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۸)، خودپنداره‌ای مبتنی بر خودارزشمندی، بسندگی، کفایت و مفیدبودن را در آنان ایجاد نموده (پورسید و همکاران، ۱۳۹۷) و در نتیجه مشارکت فعال،

1. Arslan & Demirtas

2. Van Ryzin & Roseth

3. Darling-Hammond et al.

انگیزه و پیوندشان را به مدارس و محیط‌های یادگیری افزایش می‌دهد (برمن و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). براین اساس ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان، خودگردانی، ارتباط و احساس شایستگی را در بین آنان ترویج نموده و پیوند با مدرسه را در آنان تقویت می‌کند (زیمِر-جمبک و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶)؛ چراکه این مهارت‌ها، دانش‌آموزان را در حل بهتر تعارضات یاری نموده و توانایی و تمایل آنان را در برقراری روابط دوستانه و پیوستن به گروه‌های اجتماعی و نیز سایر فعالیت‌های اجتماعی افزایش می‌دهد که به‌طورحتم موجب می‌شوند تعلق بیشتری به مدرسه احساس و پیوند قوی‌تری با آن برقرار کنند (آلن و همکاران، ۲۰۱۷).

از دیگر یافته‌های این پژوهش، رابطه منفی و معنادار پیوند با مدرسه و قربانی شدن ناشی از قلدری بود که با یافته پژوهش‌های رز و همکاران (۲۰۱۵)، لی و همکاران (۲۰۲۰) و خضری و ابراهیمی قوام (۱۳۹۴) همسو بود. این یافته را می‌توان با تکیه بر نظریه کنترل اجتماعی هیرشی<sup>۳</sup> که از پرکاربردترین نظریه‌ها جهت تبیین بزهکاری نوجوانان در بافت مدرسه می‌باشد و بر این فرض استوار است که هر چه پیوند اجتماعی بین شخص و اجتماع مستحکم‌تر باشد، احتمال بروز رفتارهای سازگارانه بیشتر می‌شود (پاپ و پگرو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). براین اساس با توجه به نقشی که مدارس در تنظیم هنجارهای اجتماعی (ماندر و کافتنر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸؛ ونگ، چن و لی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹)، ایجاد محیط‌های دلپذیر و نیز کاهش انحرافات کلاسی بر عهده دارند (میکلیکوفسکا، تیس و آیرم<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹)، تعلق، تعهد و باور به قواعد را در دانش‌آموزان تقویت نموده (پاپ و پگرو، ۲۰۱۲)، منجر به پیوند مستحکم‌تر دانش‌آموز با مدرسه یا مؤسسات آموزشی می‌گردند که خود به‌عنوان عاملی محافظتی، از کودکان و نوجوانان در معرض خطر محافظت می‌نماید (اولدفیلد و همکاران، ۲۰۱۸) و باعث

1. Berman et al.

2. Zimmer-Gembeck et al.

3. Hirschi's Social Control theory

4. Popp & Peguero

5. Maunder & Crafter

6. Wang, Chen & Lee

7. Miklikowska, Thijs & Hjerm,

کاهش گرفتار شدن آنان در پدیده قربانی شدن می‌گردد (پیتزیا و مازون<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). همچنین پیوند قوی‌تر با مدرسه، روابط حمایتی بین همسالان و به دنبال آن تشکیل شبکه‌هایی اجتماعی جهت تسهیل فرایند جامعه‌پذیری مطلوب و پویا را توسعه داده (چارالامپوس و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸) و با افزایش باور دانش‌آموزان به قواعد و ادراک منصفانه بودن آن‌ها (سیسین-سلیک و کیث<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹) درونی‌سازی هنجارهای جامعه‌پسند را تسهیل نموده و ضمن کمک به شکل‌گیری نگرش‌های مثبت و حمایتی نسبت به همسالان، از بروز پدیده قلدری و نیز قربانی شدن جلوگیری می‌کند (آکوستا و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹).

در نهایت یافته‌ها حاکی از نقش واسطه‌ای پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن دانش‌آموزان بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در مدارس، با نقشی حفاظتی-ترغیبی و نیز با توسعه مهارت‌های حل مسئله و مقابله سالم (اکلوند و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸) منجر به بهبود رفتار، محافظت از نوجوان در معرض خطر، افزایش اشتیاق تحصیلی، برقراری روابط سالم و در نهایت پیوند قوی‌تر با مدرسه می‌شود (گرین و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱). از طرفی چنین پیوندی که به سبب محیط‌های امن و حمایتی شکل گرفته است، دوستی و همدلی افزایش داده، بروز رفتارهای خشونت‌آمیز همچون قلدری را کاهش می‌دهد و در نتیجه موجب می‌شود بسیاری از دانش‌آموزان در کنار قربانیان بایستند و از آنان در مقابل زورگویان محافظت کنند که خود نیز باعث کاهش پدیده قربانی شدن می‌گردد (لئون-جیمینز و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰)؛ در نتیجه براساس مطالب فوق پیوند با مدرسه در رابطه بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و قربانی شدن ناشی از قلدری نقش واسطه‌ای داشته به نحوی که یادگیری اجتماعی-هیجانی با

1. Pitsia & Mazzone
2. Charalampous
3. Cecen-Celik & Keith
4. Acosta
5. Eklund et al.
6. Green et al.
7. León-Jiménez et al.

قابلیت‌هایی که دارد منجر به بهبود تعامل و ارتباطات مؤثر گشته، توان مشارکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌ها و تصمیمات مدرسه افزایش می‌دهد و باورمندی آنان را به قواعد و قوانین مدرسه ارتقاء می‌بخشد. اینجاست که تعهد و تعلق به مدرسه در آنان قوت گرفته، همدلی و دوستی بیش‌ازپیش رواج می‌یابد و درنهایت بروز پدیده قلدری و قربانی‌شدن کاهش می‌یابد.

بنابراین یادگیری اجتماعی-هیجانی با توسعه مهارت‌هایی همچون درک احساسات خود و دیگران، حل مؤثر تعارضات و برقراری روابط سالم و محترمانه، به‌طورکلی منجر به ارتقاء سلامت روان، رشد اجتماعی و درنهایت احساس تعلق در دانش‌آموزان می‌گردد (سکال و کتز، ۲۰۱۷). این امر منجر می‌شود دانش‌آموزان واجد سطوح بالای شایستگی اجتماعی-هیجانی در مدارس و کارهای گروهی با تعارضات و چالش‌ها بهتر مقابله نموده و پیوند مؤثرتری با گروه‌ها و نیز با مدرسه برقرار کنند و به تبع این پیوند و روابط مؤثر، کمتر مورد زورگویی و قربانی‌شدن قرار گیرند. ازسوی دیگر، دانش‌آموزان فاقد شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، در تعاملات اجتماعی و مقابله با چالش‌های اجتماعی ضعیف ظاهر شده قادر به بروز رفتار مناسب و برقراری ارتباط مؤثر با افراد، گروه‌ها و درنهایت مدرسه نیستند. این ضعف منجر می‌شود با احتمال بالاتری مورد زورگویی همسالان قرار گرفته و قربانی شوند. ازجمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به دشواری و زمان‌بر بودن روند هماهنگی برای اجرا و جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها اشاره نمود. همچنین علی‌رغم اطمینان‌بخشی نویسندگان پژوهش حاضر بر محرمانه بودن پاسخ‌ها، بازهم برخی دانش‌آموزان در پاسخ به گویه‌های مقیاس‌ها بالأخص گویه‌های مقیاس قربانی‌شدن، احتیاط می‌کردند؛ لذا از آنجا که نتایج چنین پژوهش‌هایی، تلویحات و نتایجی علمی و کاربردی به‌دنبال دارد، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش و مدارس همکاری و مساعدت بیشتری با پژوهشگران نمایند تا گردآوری داده‌ها با سهولت بیشتری انجام پذیرد. همچنین به‌منظور جلب اعتماد دانش‌آموزان، بهتر است مدیران و معلمان در فرصت‌های مختلف، اهمیت پژوهش و نتایج حاصل از آن‌ها را برای

دانش آموزان تشریح نموده و آنان را ترغیب به همکاری بیشتر نمایند. در پایان با التفات به یافته‌های پژوهش حاضر که یادگیری اجتماعی-هیجانی از طریق ارتقاء پیوند با مدرسه، منجر به کاهش قربانی شدن می‌گردد، می‌توان ضمن توجه به نقش برجسته مدارس، به تدوین برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانیِ مدرسه‌محور اقدام و آن را در قالب آموزش رسمی و یا به صورت برنامه‌های درسی پنهان در مدارس اجرا نمود تا ضمن پرورش مهارت‌های اجتماعی و تسهیل هنجارپذیری، با ایجاد محیط‌های آموزشی گرم و حمایتی، حس تعلق و پیوند دانش‌آموزان را به مدرسه افزایش و در نهایت مانع از بروز پدیده قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان شد.

#### منابع

- اکبری بلوط‌بنگان، افضل؛ طالع‌پسند سیاوش (۱۳۹۵). ساختار عاملی نسخه فارسی مقیاس قربانی چندبعدی در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان. کومش، ۱۷(۳)، ۶۶۰-۶۶۹.
- بدری‌گرگری، رحیم؛ ادیب، یوسف؛ هاشمی، تورج؛ عرفانی آداب، الهام (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناطق برخوردار و محروم شهر همدان. فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۴)، ۱۷۹-۱۹۳.
- بدری‌گرگری، رحیم؛ حسینی، سید عدنان؛ هاشمی، تورج؛ میرنسب، میرمحمود (۱۳۹۷). طراحی برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی و تعیین اثربخشی آن بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۱)، ۵۵-۸۱.
- پورسید، سیدرضا؛ علیزاده، حمید؛ کاظمی، فرنگیس؛ برجلی، احمد؛ فرخی، نورعلی؛ و پورسید، سیدمهدی (۱۳۹۷). تدوین برنامه درمان با علاقه اجتماعی و ارزیابی اثربخشی آن بر رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۸(۳۰)، ۵۵-۷۸.
- خضری، حسن؛ ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۴). بررسی نقش میانجی زورگویی و قربانی بودن در رابطه بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰(۲)، ۸۱-۱۰۰.

- سماوی، سید عبدالوهاب (۱۳۹۱). آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی پیوند با مدرسه، چشم‌انداز آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری امید و سلامت روانی دانش‌آموزان پسر و دختران دبیرستانی شهر. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- فرنودیان، پریسا؛ ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش (۱۳۹۸). بررسی روایی و اعتبار پرسش‌نامه یادگیری اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران، پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۰(۳)، ۱۴۷-۱۵۹.
- میرز، ال. اس. گامست، جی، گارینو، ای، جی. (۱۳۹۹). پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر)، ترجمه حسن پاشاشریفی و همکاران. تهران: رشد.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل. تهران: سمت.
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. DOI:10.1080/15388220.2018.1453820
- Allen, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. *In Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 83-99). Springer, Singapore.
- Arslan, S., & Demirtas, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 58(4), 276. DOI:10.21909/sp.2016.04.723
- Berman, S., Chaffee, S., & Sarmiento, J. (2018). *The practice base for how we learn: Supporting students' social emotional, and academic development*. Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37, 41-58. DOI:10.1177/0042085902371004
- Cecen-Celik, H., & Keith, S. (2019). Analyzing predictors of bullying victimization with routine activity and social bond perspectives. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(18), 3807-3832. DOI:10.1177/0886260516672941
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A

- longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109–123. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.02.003
- Crone, E. A., & Fuligni, A. J. (2020). Self and others in adolescence. *Annual review of psychology*, 71(1), 447-469. DOI:10.1146/annurev-psych-010419-050937
- D'Urso, G., Symonds, J., Sloan, S., & Devine, D. (2022). Bullies, victims, and meanies: the role of child and classmate social and emotional competencies. *Social Psychology of Education*, 25(1), 293-312. DOI:10.1007/s11218-021-09684-1
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, 24(2), 97-140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791
- Davis, J. P., Merrin, G. J., Ingram, K. M., Espelage, D. L., Valido, A., & El Sheikh, A. J. (2019). Examining pathways between bully victimization, depression, & school belonging among early adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2365-2378. DOI:10.1007/s10826-019-01340-9
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International journal of bullying prevention*, 2(2), 93-113. DOI:10.1007/s42380-019-00019-5
- Duggins, S. D., Kuperminc, G. P., Henrich, C. C., Smalls-Glover, C., & Perilla, J. L. (2016). Aggression among adolescent victims of school bullying: Protective roles of family and school connectedness. *Psychology of Violence*, 6(2), 205. DOI:10.1037/a0039439
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review*, 47(3), 316–326. DOI:10.17105/SPR-2017.0116.V47-3
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and special education*, 36(5), 299-311. DOI:10.1177/0741932514564564
- Fredrick, S. S., Traudt, S., & Nickerson, A. (2022). Social emotional learning practices in schools and bullying prevention. *Encyclopedia of Education*. New York: Routledge.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 19427751211014920. DOI:10.1177/19427751211014920
- Gökel, Ö., & Dağlı, G. (2017). Effects of social skill training program on social skills of young people. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7365-7373. DOI:10.12973/ejmste/79615
- Golaszewski, N. M., Pasch, K. E., Fernandez, A., Poulos, N. S., Batanova, M., & Loukas, A. (2018). Perceived weight discrimination and school connectedness among youth: Does teacher support play a protective role? *Journal of School Health*, 88(10), 754-761. DOI:10.1111/josh.12682

- Gomez-Ortiz, O., Romera-Felix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista De Psicodidáctica*, 22(1), 37–44. DOI:10.1016/S1136-1034(17)30042-4
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. DOI:10.1002/1520-6807
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056-1069. DOI:10.1002/pits.22487
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of school violence*, 20(3), 351-373. DOI: 10.1080/15388220.2021.1913598
- Kaufman, T. M., Huitsing, G., Bloemberg, R., & Veenstra, R. (2021). The systematic application of network diagnostics to monitor and tackle bullying and victimization in schools. *International journal of bullying prevention*, 3(1), 75-87. DOI:10.1007/s42380-020-00064-5
- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguilera, G., & Puigvert, L. (2020). Propelling children's empathy and friendship. *Sustainability*, 12(18), 7288. DOI: 10.3390/su12187288
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and youth services review*, 113, 104946. DOI:10.1016/j.chilyouth.2020.104946
- Liu, Y., Carney, J. V., Kim, H., Hazler, R. J., & Guo, X. (2020). Victimization and students' psychological well-being: The mediating roles of hope and school connectedness. *Children and Youth Services Review*, 108, 104674. DOI:10.1016/j.chilyouth.2019.104674
- Marsh, I. C., Chan, S. W., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents-a meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011-1027. DOI:10.1007/s12671-017-0850-7
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13–20. DOI:10.1016/j.avb.2017.10.010
- Miklikowska, M., Thijs, J., & Hjerm, M. (2019). The impact of perceived teacher support on anti-immigrant attitudes from early to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1175-1189. DOI:10.1007/s10964-019-00990-8
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60. DOI:10.5498/wjp.v7.i1.60
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International*



- Society for Research on Aggression*, 26(2), 169-178. DOI:10.1002/(SICI)1098-2337
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of school psychology*, 73, 74-88. DOI:10.1016/j.jsp.2019.03.002
- Oldfield, J., Stevenson, A., Ortiz, E., & Haley, B. (2018). Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: The role of parental and peer attachment and school connectedness. *Journal of adolescence*, 64, 13-22. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.01.002
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. DOI:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Pabian, S., Dehue, F., Völlink, T., & Vandebosch, H. (2022). Exploring the perceived negative and positive long-term impact of adolescent bullying victimization: A cross-national investigation. *Aggressive behavior*, 48(2), 205-218. DOI:10.1002/ab.22006
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204. DOI:10.1016/j.cedpsych.2019.01.009
- Paolini, A. C. (2021). Anxiety: 6-Week Social Emotional Learning Intervention for Elementary School Counselors. *Journal of School Counseling*, 19(23), n23.
- Pikulski, P. J., Pella, J. E., Casline, E. P., Hale, A. E., Drake, K., & Ginsburg, G. S. (2020). School connectedness and child anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 13-24. DOI:10.1017/jgc.2020.3
- Pitsia, V., & Mazzone, A. (2021). The association of individual and contextual variables with bullying victimisation: a cross-national comparison between Ireland and Lithuania. *European journal of psychology of education*, 36(4), 1095-1115. DOI:10.1007/s10212-020-00514-0
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotmeter, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., sheikh, A. E., Torgal, C., & Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological bulletin*, 147(2), 115-133. DOI:10.1037/bul0000314
- Popp, A. M., & Peguero, A. A. (2012). Social bonds and the role of school-based victimization. *Journal of interpersonal violence*, 27(17), 3366-3388. DOI:10.1177/0886260512445386
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 1-17. DOI:10.1080/03055698.2021.1944063

- Putra, G. N. E., & Dendup, T. (2020). Health and behavioural outcomes of bullying victimisation among Indonesian adolescent students: findings from the 2015 global school-based student health survey. *Psychology, Health & Medicine*, 27(3), 1–15. DOI:10.1080/13548506.2020.1826546
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2022). Social support, socio-emotional competencies and cyber victimisation: a longitudinal analysis among primary school students. *in Revista de Educación*, 397, 119-144. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2022-397-542
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Ellis, S. K. (2015). The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: Implications for students with and without disabilities. *Educational Psychology*, 36(8), 1462-1486. DOI: 10.1080/01443410.2015.1066757
- Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J. P., & Hamilton, H. A. (2019). Social media use, school connectedness, and academic performance among adolescents. *The journal of primary prevention*, 40(2), 189-211. DOI: 10.1007/s10935-019-00543-6
- Sanders, C. E. (2022). *Bullying Victimisation: Definition, Prevalence, Risk Factors, Consequences, and Prevention*. Routledge.
- Shaheen, A. M., Hamdan, K. M., Albqoor, M., Othman, A. K., Amre, H. M., & Hazeem, M. N. A. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 107, 104503. DOI:10.1016/j.chilyouth.2019.104503
- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131–141. DOI:10.2147/AHMT.S179946
- Sokal, L., & Katz, J. (2017). *Social emotional learning and inclusion in schools*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Úlvay, G. F., & Özkul, A. E. (2018). Social-Emotional learning competencies scale of secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics. Science and Technology Education*, 14(4), 1295-1304. DOI:10.29333/ejmste/82938
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of educational psychology*, 110(8), 1192. DOI:10.1037/edu0000265
- Váradí, J. (2022). *A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning*. *SAGE Open*, 12(1), 1-11.
- Varela, S. A. M., Teles, M. C., & Oliveira, R. F. (2020). The correlated evolution of social competence and social cognition. *Functional Ecology*, 34(2), 332–343. DOI:10.1111/1365-2435.13416

- Wang, Y., Chen, M., & Lee, J. H. (2019). Adolescents' social norms across family, peer, and school settings: Linking social norm profiles to adolescent risky health behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 935–948. DOI:10.1007/s10964-019-00984-6
- Wu, X., Qi, J., & Zhen, R. (2021). Bullying victimization and adolescents' social anxiety: Roles of shame and self-esteem. *Child Indicators Research*, 14(2), 769–781. DOI:10.1007/s12187-020-09777-x
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of school psychology*, 82, 49–69. DOI:10.1037/spq0000423
- Yu, S., & Zhao, X. (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in PISA. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100151. DOI:10.1016/j.ssaho.2021.100151
- Zhang, S., Gong, M., Li, W., Wang, W., Wu, R., Guo, L., & Lu, C. (2020). Patterns of bullying victimization and associations with mental health problems in Chinese adolescents: A latent class analysis. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 779. DOI:10.3390/ijerph17030779
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42. DOI:10.1037/t69172-000
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–933. DOI:10.1016/j.adolescence.2006.04.008