

مقاله پژوهشی

آزمون مدل ساختاری قلدری دانش‌آموزان بر اساس سبک دلبستگی با نقش واسطه‌ی شایستگی اجتماعی _هیجانی

ابوالفضل فرید*^۱، سیدقاسم مصلح^۲ ID

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران رایانامه: abolfazlfarid@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۴

چکیده:

قلدری در مدارس یک چالش جهانی با عوارض جانبی متعدد و نامطلوبی است که پیامدهای اجتماعی گسترده‌ای دارد. این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی و قلدری انجام شد. روش پژوهش همبستگی در قالب الگویابی معادلات ساختاری و جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که تعداد ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های دلبستگی بزرگسال بشارت (۲۰۱۱)، مقیاس قلدری ایلی نوز (۲۰۰۱) و مقیاس شایستگی اجتماعی-هیجانی زو و جی (۲۰۱۲) را تکمیل نمودند. بعد از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت ۳۵۶ پرسشنامه با روش الگویابی معادله‌های ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی و قلدری دانش‌آموزان برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. همچنین سبک‌های دلبستگی ناایمن و شایستگی اجتماعی-هیجانی به صورت مستقیم رفتار قلدری دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمودند. علاوه بر این سبک‌های دلبستگی ناایمن بر رفتار قلدری دانش‌آموزان به واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی اثر غیرمستقیم دارد. این پژوهش شامل تلویحاتی برای متولیان عرصه تعلیم و تربیت است تا با تکیه بر نتایج در راستای تعدیل و کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان اقدامات مطلوبی انجام دهند.

کلیدواژه‌ها: سبک دلبستگی، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، قلدری.

استناد به این مقاله:

ابوالفضل، فرید؛ مصلح، سیدقاسم. (۱۴۰۳). آزمون مدل ساختاری قلدری دانش‌آموزان بر اساس سبک دلبستگی با نقش واسطه‌ی شایستگی اجتماعی-هیجانی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۳): ۷-۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2022.40247.3575

مقدمه

قلدری^۱ یک مشکل فراگیر در سطح جهانی است که به سبب اهمیت آن، در چند دهه گذشته محور تحقیقات و مداخله‌های فراوانی بوده است. قلدری با سه عنصر اصلی، قصد آسیب رساندن، ماهیت تکرار در طول زمان و عدم توازن قدرت بین فرد قلدر و قربانی مشخص می‌شود (اولویوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۴۶). این مشخصه‌ها قلدری را از دیگر رفتارهای پرخاشگرانه هم چون نزاع و درگیری‌های متناوب در بین جوانانی که از قدرت جسمانی، روانی یا اجتماعی مشابهی برخوردارند، متمایز می‌سازد (زیک و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱). اگرچه پیشگیری از قلدری در دو دهه گذشته یک ابتکار عمل در حوزه بهداشت جهانی بوده است، اما کاهش قابل توجهی در میزان این پدیده تحقق نیافته (وسی و همکاران، ۲۰۲، ص. ۲) و طبق گزارش اخیر سازمان یونسکو^۲ (۲۰۱۹) ۳۲ درصد دانش‌آموزان در آمریکای شمالی، ۲۵ درصد در اروپا و ۴۱ درصد در خاورمیانه از قلدری و خشونت مدرسه رنج می‌برند. قلدری با طیف وسیعی از پیامدهای نامطلوب از جمله، اضطراب، ایده پردازی خودکشی، اقدام به خودکشی (یو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱)، افسردگی (ستیدی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶)، بهزیستی ذهنی پایین، مشکلات خواب و عملکرد تحصیلی پایین (هایسینگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۶) در نوجوانان همراه است. اخیراً درک و بررسی مکانیسم‌های فردی زمینه‌ساز رفتارهای قلدری همچون کیفیت دلبستگی^۳ اولیه افراد در ادبیات پژوهشی این حوزه مورد توجه خاص پژوهشگران قرار گرفته است.

در اوایل زندگی، کودکان از طریق کسب تجربه‌های دلبستگی اولیه و ایجاد روابط با والدین خود، مجموعه‌ای از نقش‌ها را برای پردازش اطلاعات اجتماعی کسب می‌کنند که در طول فرایند اجتماعی شدن با همسالان خود آنها را به کار می‌برند و بر نحوه تعامل آنها با دیگران تأثیر می‌گذارد (کوکینوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۵). روابط حمایت‌کننده اولیه کودک می‌تواند مسیر تحولی به‌ویژه مهارت‌های اجتماعی و سلامت روانی افراد را هموار سازد (برلین و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۳۳). اینزورث و همکاران (۱۹۷۸) بر اساس نظریه بالبی و با استفاده از روش موقعیت عجیب سه الگوی سنتی دلبستگی را در نوزادان شناسایی کردند: الگوهای ایمن^۴، دوسوگرا^۵ و اجتنابی^۶ که دو مورد آخر نشان‌دهنده دلبستگی نایمن^۷ است. دلبستگی ایمن به‌عنوان نتیجه تربیت مناسب، حساس و محبت‌آمیز مراقب تلقی می‌شود. دلبستگی دوسوگرا با پاسخ ناهماهنگ مراقب اولیه و دلبستگی اجتنابی با عدم پاسخگویی و جدایی مراقب اولیه همراه است (کوکینوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۵). شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که سبک دلبستگی با پیامدهای اجتماعی، هیجانی، رفتاری و تحصیلی متفاوتی در دوران کودکی و نوجوانی مرتبط است. دلبستگی ایمن در نوجوانان با سطوح بالایی از شایستگی اجتماعی، پذیرش همسالان، محبوبیت، و همدلی در بخشش در ارتباط است (مورفی و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۳۱۵)، همان‌طور که پژوهش شمس اسفندآباد و همکاران (۱۳۹۰، ص. ۱۲۳) نشان داد دلبستگی ایمن به طور کلی با افزایش سلامت عمومی دانش‌آموزان همراه است. اگرچه سبک‌های دلبستگی نایمن لزوماً به‌خودی‌خود حالت‌های بیمارگونه نیستند، اما شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دلبستگی نایمن با خطر بیشتری برای مشکلات درونی و برونی‌سازی شده همراه است (ساتن، ۲۰۱۹، ص. ۱۱). در برخی مطالعات دلبستگی نایمن به‌عنوان پیش‌زمینه طرد همسالان و ابراز هیجان و رفتارهای تعاملی منفی مانند خصومت، خشم، پرخاشگری، عدم ابراز وجود و ناامیدی در نظر گرفته شده است (کوکینوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۶). نتیجه مطالعه نجاریان و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۹۵؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰) نیز نشان می‌دهد که سبک دلبستگی نایمن-اجتنابی، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار را به‌صورت مثبت و سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار و ابراز وجود را به‌صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. همچنین نقش دلبستگی نایمن به‌عنوان عامل خطر ساز در اختلال نافرمانی مقابله‌ای و بزهکاری در نوجوانان (اسکات و همکاران،

1. Bullying
2. UNESCO
3. Attachment
4. Secure
5. Ambivalent
6. Avoidant
7. Insecure Attachment



۲۰۱۱، ص. ۱۰۵۳)، مشکلات مصرف مواد و الکل در جوانان (استارکس و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۸)، خودکشی (لوی بلز و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۵۱۱) و رفتارهای خودزنی (گلیزبروک، تاونسند و سیال، ۲۰۱۵، ص. ۶۷۶) مورد توجه قرار گرفته است. دلبستگی از دوران نوزادی می‌تواند بازنمایی درونی فرد از محیط خود را تا بزرگسالی تحت تأثیر قرار دهد. بر این اساس تئوری دلبستگی زمینه نظری ارزشمندی را برای پیوند روابط والدین و همسالان فراهم می‌کند (کوی، ۲۰۱۲، ص. ۱۶۱). مطالعات نشان می‌دهد کودکان با سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی، به احتمال زیاد ویژگی‌های ضداجتماعی و قلدری بیشتری را نشان می‌دهند (نیکیفورو، جورجیو و استاورینیدیس، ۲۰۱۳، ص. ۱). در مطالعه مروری حاجی علیجانی و نوری (۱۴۰۰، ص. ۲۰۴) که رابطه بین سبک‌های دلبستگی و قلدری را در مطالعات انجام‌شده بین سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۲۰ مورد بررسی قرار دادند مشخص شد که سبک دلبستگی در بروز رفتار قلدری نقش دارد و نوجوانان با سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی و دوسوگرا قلدری بیشتری از خود نشان می‌دهند. آگانداسی و انوزی (۲۰۱۸، ص. ۸۱) نیز طی مطالعه‌ای با ۲۸۸ نوجوان دبیرستانی تفاوت معناداری بین سبک دلبستگی (ایمن و ناایمن) و قلدری را گزارش نمودند. محمدزاده و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با ۱۸۰۰ دانش‌آموز نوجوان مالزی ارتباط قوی بین دلبستگی ناایمن با رفتارهای پرخطر قلدری و سیگار کشیدن در دانش‌آموزان دبیرستانی شرکت‌کننده را گزارش نمودند. در پژوهش دیگری رابطه سبک دلبستگی، تنهایی هیجانی و رفتار قلدری توسط ایرلند و پاور (۲۰۰۴، ص. ۲۹۸) با نمونه ۲۲۰ نفری از افراد جوان و بزرگسال متخلف مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که افراد قلدر/قربانی نمرات دلبستگی اجتنابی بالاتری نسبت به دیگر گروه‌های درگیر در رفتار قلدری گزارش کرده‌اند.

در بررسی مکانیسم‌های فردی زمینه‌ساز رفتار قلدری، رویکرد نسبتاً جدید و امیدوارکننده دیگری شکل گرفته که بر مطالعه شایستگی‌های اجتماعی هیجانی^۱ افراد متمرکز شده است (زیک و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۸۶). شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نقش مهمی در بهزیستی و پیشگیری از قلدری ایفا می‌کنند. به‌طور خاص، در مقایسه با کودکان غیر درگیر، قلدرها و قربانیان در سازگاری اجتماعی و مدیریت چالش‌های اجتماعی مهارت کمتری دارند و سطوح پایین‌تری از رفتار اجتماعی را بروز می‌دهند (گومز-اورتیز، رومرا-فلیکس و اورتگا-روئیز، ۲۰۱۷، ص. ۳۸). بااینکه قلدرها می‌توانند پیچیدگی موقعیت‌های اجتماعی را درک کنند، اما در استفاده از شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی خود برای مدیریت مثبت موقعیت‌های اجتماعی از مهارت کمتری برخوردارند. این شایستگی‌ها به افراد در ایجاد و دوام روابط اجتماعی کمک می‌کند (دورسو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۹۵). شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و تمایلات اجتماعی و هیجانی لازم برای تعیین اهداف، مدیریت رفتار، ایجاد روابط، پردازش و به‌خاطر سپردن اطلاعات محیطی را دربرمی‌گیرد و شامل فرایندهای هیجانی مانند تنظیم هیجان‌ها و نشان دادن همدلی، مهارت‌های بین فردی شامل کفایت و دیدگاه‌گیری اجتماعی و تنظیم شناختی شامل انعطاف‌پذیری شناختی یا ذهنی است (برگ و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۴). دانش‌آموزانی که به این شایستگی‌ها تسلط دارند، در فعالیت‌های یادگیری با اعتمادبه‌نفس بیشتری شرکت می‌کنند و در مواجهه با مشکلات بیشتر انعطاف‌پذیر می‌مانند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۲، ص. ۸۷۷). همچنین آنها تمایل دارند از روابط مثبت با معلمان و همسالان خود لذت ببرند و در اثنا رفتارهای اجتماعی مشکلات رفتاری کمتری را از خود نشان دهند (اریکسون و برو، ۲۰۲۲، ص. ۱).

مطالعات مختلفی رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی و قلدری را مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله نتایج مطالعه لورنت و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۵۳۵) که با ۲۵۳۵ دانش‌آموز دوره ابتدایی و متوسطه از کشورهای لهستان و اسپانیا صورت گرفته، نشان داد که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی به‌عنوان عامل حفاظتی مهمی در برابر قلدری و قلدری سایبری عمل می‌کند و بر این مبنای پیشنهاد دادند تا در این دو کشور با انجام برنامه‌هایی در راستای تقویت شایستگی اجتماعی و هیجانی از آنها در برابر قلدری فیزیکی و سایبری حفاظت شود. به‌طور مشابهی، مطالعه اسمیت و لاو (۲۰۱۳، ص. ۲۸۰) نیز نشان داد که انجام برنامه‌هایی در راستای ارتقای مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی منجر به کاهش مشکلات رفتاری و آسیب‌پذیری کمتر دانش‌آموزان می‌شود. به‌زعم آنان آموزش این مهارت‌ها، جوانان

را به سمت تعامل بیشتر با همسالان و حل مشکلات بین فردی سوق داده و به دانش‌آموزان راهبردهایی برای مقابله مؤثر با چالش‌های به وجود آمده در برخورد با همسالان ارائه می‌دهد. برخی پژوهش‌های دیگر مؤلفه‌های مرتبط با شایستگی اجتماعی-هیجانی را با تمرکز بر دانش‌آموزان قلدر مورد مطالعه قرار داده‌اند. در پژوهش زیگ و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۸۶) که با ۲۱۳۹ دانش‌آموز نوجوان انجام شد، دانش‌آموزان قلدر، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کمتری نشان دادند و خودآگاهی پایین و رفتارهای اجتماعی به‌طور مستقل با انجام قلدری و قربانی شدن مرتبط بودند. همچنین تصمیم‌گیری مسئولانه پایین نیز با قلدر-قربانی بودن مرتبط بود. کوئیلو و سوزا (۲۰۲۱، ص. ۱) چگونگی ارتباط شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با قلدری دانش‌آموزان دوره راهنمایی را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند دانش‌آموزانی که درگیر رفتار قلدری نیستند، نسبت به دانش‌آموزانی که در هر نقشی (قربانی، قلدر یا قلدر-قربانی) درگیرند، از عزت‌نفس بالاتری برخوردار بوده و سطوح بالاتری از خودکنترلی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه نسبت به قلدرها و قلدر-قربانی‌ها را نشان داده‌اند.

با توجه به پژوهش‌های مختلف انجام شده می‌توان دریافت که درک و شناسایی عوامل خطر ساز و اقدام برای کاهش قلدری در دانش‌آموزان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و محافظت از کودکان در برابر قلدری و پیامدهای آن برای سلامتی و بهزیستی آنها بسیار حیاتی است (زیگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱)؛ لذا انتظار می‌رود با شناخت سبک دلبستگی دانش‌آموزان و افزایش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نوجوان منابع حفاظتی نیرومندی در جهت کاهش و بازدارندگی رفتار قلدری فراهم شود. عدم مطالعه اثر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر قلدری به‌عنوان خلأ پژوهشی مطالعات داخلی از یک‌سو و تدوین مدل کلی رابطه برحسب نقش میانجی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان در رابطه سبک دلبستگی نایمن و رفتار قلدری از سوی دیگر اهمیت مطالعه حاضر را نشان می‌دهد. چنانکه گذشت قلدری به‌عنوان یک نگرانی شایع در سطح جهانی نمود یافته و نرخ شیوع آن در جدیدترین گزارش‌ها کاهش چشمگیری نداشته است، این واقعیت می‌تواند پیامدهای منفی و زیان‌باری بر عملکرد تحصیلی و ابعاد مختلف رشد جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد و بخش عظیمی از سرمایه‌های انسانی هر کشوری را با مخاطرات جبران‌ناپذیری روبه‌رو سازد، از این‌رو بررسی مکانیسم‌های فردی، شخصیتی و بافتی دخیل در راه اندازی این رفتارها ضرورت یافته و علاوه بر بسط دانش نظری این حوزه، تلویحاتی عملی در در راستای کاهش این رفتارها ارائه می‌نماید. هدف اصلی پژوهش حاضر، تدوین مدلی برای تبیین رفتار قلدری بر اساس سبک‌های دلبستگی با واسطه‌گری شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان نوجوان بود تا از طریق شناسایی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پیش‌گفته بر رفتار قلدری پیش‌ازپیش بتوان آن را پیش‌بینی و کنترل نمود؛ بنابراین سؤال‌های پژوهشی این بود که آیا شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و قلدری در دانش‌آموزان نوجوان را میانجی‌گری می‌کند؟ آیا الگوی مفهومی پژوهش که در آن سبک‌های دلبستگی با نقش واسطه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در قالب یک الگو رفتار قلدری را پیش‌بینی می‌کند با داده‌های گردآوری شده برازش دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی بود و روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس پسرانه مقطع متوسطه اول شهر ارومیه، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. جهت برآورد حجم نمونه در معادلات ساختاری برحسب دیدگاه شوماخر و لوماکس (۲۰۱۶)، از روش نسبت شرکت‌کنندگان به تعداد پارامترهای مدل استفاده شد که با در نظر گرفتن معیار ۱:۲۰ به ازای هر پارامتر ۲۰ شرکت‌کننده در نظر گرفته شد و حجم نمونه در مجموع ۳۶۰ نفر برآورد شد که بعد از خارج کردن پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، نمونه به ۳۵۶ نفر تقلیل پیدا کرد. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود به این صورت که از بین مدارس نواحی یک و دو شهر ارومیه دو مدرسه به‌صورت تصادفی از هر ناحیه انتخاب و سپس از هر مدرسه چهار کلاس و از هر کلاس ۲۳ دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. با توجه



به محدودیت اجرای حضوری پرسشنامه‌ها به دلیل شیوع ویروس کرونا، پرسشنامه‌ها به صورت اینترنتی طراحی شد و با هماهنگی مسئولین آموزشگاه و دبیران لینک پرسشنامه به صورت مجازی و الکترونیکی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. اطلاعات مورد نیاز جهت پر کردن پرسشنامه‌ها و پاسخگویی به سؤالات در ابتدای پرسشنامه به صورت کامل و شفاف ارائه شد. ملاک ورود افراد به مطالعه شامل تحصیل در مقطع متوسطه اول، تمایل و رضایت آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. همچنین داشتن هرگونه سابقه اختلال روانی نیز ملاک خروج از مطالعه در نظر گرفته شد که از طریق استعلام از مشاورین مدارس بعد از بررسی پرونده‌های مشاوره‌ای دانش‌آموزان، مورد سنجش قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان (SECQ): پرسشنامه شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان یک ابزار خود گزارش دهی با ۲۵ سؤال است که توسط زو و ایی (۲۰۱۲) در دانشگاه سنگاپور برای دانش‌آموزان بر اساس یافته‌های مرکز همکاری یادگیری هیجانی- اجتماعی^۲ (۲۰۰۸) نرم شده است. این پرسشنامه پنج مؤلفه خودآگاهی^۳ (گویه‌های ۱ تا ۴)، آگاهی اجتماعی^۴ (گویه‌های ۵ تا ۱۰)، خود مدیریت^۵ (گویه‌های ۱۱ تا ۱۵)، مدیریت رابطه^۶ (گویه‌های ۱۶ تا ۲۰) و تصمیم‌گیری مسئولانه^۷ (گویه‌های ۲۱ تا ۲۵) را مورد سنجش قرار می‌دهد. نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، تا حدی مخالفم=۲، مخالفم=۳، تا حدی موافقم=۴، موافقم=۵، کاملاً موافقم=۶) می‌باشد. این پرسشنامه دارای توانایی شناسایی دانش‌آموزان با توانایی بالا و پایین شایستگی هیجانی- اجتماعی است. در پژوهش خارجی، همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در بازه ۰/۷۱ تا ۰/۷۶ گزارش شده که بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه است. همچنین تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه در مطالعه خارجی بیانگر برازش و روایی سازه مطلوب پرسشنامه بوده است. ضمن اینکه روایی پیش‌بین پرسشنامه نیز در قیاس با پیشرفت تحصیلی دروس علوم، ریاضی و زبان انگلیسی نشان داد که پرسشنامه دارای روایی پیش‌بین است (زو و ایی، ۲۰۱۲، ص. ۲۷). شاخص‌های کفایت‌سنجی پرسشنامه در پژوهش داخلی که توسط امامقلی وند، کدیور و پاشا شریفی (۲۰۱۹، ص. ۷۹) بررسی شده نشان داد که پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای هرکدام از مؤلفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریت، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۷ است. همچنین روایی سازه پرسشنامه به طریق تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که پنج مؤلفه مذکور توانایی تبیین ۵۹ درصد از واریانس را داشته و تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل و در کل روایی سازه پرسشنامه بوده است.

پرسشنامه قلدری ایلی نویز^۸: این پرسشنامه توسط اسپالگه و هولت در سال ۲۰۰۱ طراحی شده و دارای ۱۸ گویه در سه مؤلفه قلدری، زدو خورد و قربانی می‌باشد. نمره‌گذاری آن بر اساس یک شاخص پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت با دامنه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (هفت بار یا بیشتر) است. اسپالگه و هولت به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای زیرمقیاس قلدری، زدو خورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بوده است. همچنین در مطالعه آنها روایی همگرا از طریق مقیاس پرخاشگری آخنباخ برآورد شده که ضریب روایی همگرا (r= ۰/۶۵) محاسبه شده که بیانگر روایی همگرای مطلوب و متوسط مقیاس بوده است. چالمه (۲۰۱۳، ص. ۳۹) نیز در پژوهش داخلی، کفایت روان‌سنجی پرسشنامه قلدری ایلی نویز را بررسی نموده و پایایی

1. Social-Emotional Competence Questionnaire
2. CASEL
3. Self-Awareness
4. Social Awareness
5. Self-Management
6. Relationship Management
7. Responsible Decision Making
8. Illinois Bullying Behavior Scale

این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مؤلفه‌های قلدری (۰/۹۰)، قربانی (۰/۸۳) و زدوخورد (۰/۷۱) گزارش نمود. همچنین روایی سازه از طریق تحلیل عاملی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس به سه عامل با عناوین قلدری، زدوخورد و قربانی منتج شد که توانایی تبیین بیش از ۶۱ درصد از واریانس کل را داشت (چالمه، ۲۰۱۳، ص. ۳۹).

مقیاس دلبستگی بزرگسال: این مقیاس با استفاده از مواد آزمون دلبستگی هازن و شیور (۱۹۸۷) توسط بشارت ۱۳۸۴ تدوین شده و یک آزمون ۱۵ سؤالی است که سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا را در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴، خیلی زیاد=۵) می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های آزمون به ترتیب ۵ و ۲۵ است. در پژوهش بشارت (۲۰۱۱، ص. ۴۷۸) پایایی این ابزار از طریق ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های ایمن، اجتنابی و دوسوگرا در مورد نمونه ۱۴۸۰ نفری شامل ۸۶۰ زن، ۶۲۰ مرد برای کل آزمودنی‌ها به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۸۵ محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی خوب مقیاس دلبستگی بزرگسال است. روایی محتوایی مقیاس دلبستگی بزرگسال با سنجش ضرایب همبستگی بین نمره‌های پانزده نفر از متخصصان روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفته است. ضرایب توافق کندال برای سبک‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا به ترتیب ۰/۶۱/۸۰، ۰/۰ و ۰/۵۷ محاسبه شده است. همچنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نیز با تعیین سه عامل سبک دلبستگی ایمن، سبک دلبستگی اجتنابی و سبک دلبستگی دوسوگرا، روایی سازه مقیاس دلبستگی بزرگسال را مورد تأیید قرار داده است (بشارت، ۲۰۱۱، ص. ۴۷۵).

یافته‌های پژوهش

به لحاظ توزیع جمعیت‌شناختی، حداقل و حداکثر سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۲ و ۱۶ با میانگین (۱۴/۱۰) و انحراف معیار (۰/۸۵) و به لحاظ پایه تحصیلی ۹۱ نفر (۲۵/۶ درصد) در پایه هفتم، ۱۴۲ نفر (۳۹/۹ درصد) در پایه هشتم و ۱۲۳ نفر (۳۴/۶ درصد) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. در جدول شماره ۱، برخی شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|-------|
| ۱. خودآگاهی | - | | | | | | | | | |
| ۲. آگاهی اجتماعی | ۰/۵۲** | - | | | | | | | | |
| ۳. خود مدیریتی | ۰/۳۷** | ۰/۵۳** | - | | | | | | | |
| ۴. مدیریت رابطه | ۰/۴۰** | ۰/۴۹** | ۰/۵۳** | - | | | | | | |
| ۵. تصمیم مسئولانه | ۰/۴۰** | ۰/۴۸** | ۰/۴۸** | ۰/۵۲** | - | | | | | |
| ۶. دلبستگی اجتنابی | -۰/۲۶* | -۰/۳۰** | -۰/۲۸** | -۰/۲۷** | -۰/۲۵* | - | | | | |
| ۷. دلبستگی دوسوگرا | -۰/۱۵** | -۰/۱۴** | -۰/۱۲* | -۰/۱۹** | -۰/۱۸** | ۰/۶۲** | - | | | |
| ۸. قربانی | -۰/۲۲** | -۰/۳۹** | -۰/۲۰* | -۰/۲۲** | -۰/۲۸** | ۰/۱۶** | ۰/۰۹ | - | | |
| ۹. زدوخورد | -۰/۱۹** | -۰/۳۹** | -۰/۲۵** | -۰/۲۰** | -۰/۲۶** | ۰/۳۳** | ۰/۲۳** | ۰/۵۳** | - | |
| ۱۰. قلدری | -۰/۱۹** | -۰/۲۷** | -۰/۲۲** | -۰/۲۰** | -۰/۲۷** | ۰/۴۲** | ۰/۳۸** | ۰/۳۷** | ۰/۶۲** | - |
| میانگین | ۱۸/۳۱ | ۲۵/۹۱ | ۲۰/۷۳ | ۱۸/۵۴ | ۱۹/۸۰ | ۱۴/۰۷ | ۱۵/۳۲ | ۸/۸۰ | ۱۰/۰۸ | ۱۴/۴۶ |
| انحراف معیار | ۳/۶۳ | ۶/۱۵ | ۵/۳۳ | ۳/۷۵ | ۳/۸۱ | ۳/۴۳ | ۳/۷۲ | ۴/۵۷ | ۴/۷۶ | ۵/۱۸ |

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، همبستگی بیشتر متغیرهای پژوهش معنادار است. در ادامه قبل از آزمون مدل، داده‌های پرت حذف شدند و پیش‌فرض‌های نرمال بودن، نبود هم خطی چندگانه و خطی بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخص کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده‌شده بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده‌شده، کمتر از ± 2 بود که نشان می‌دهد توزیع هیچ‌کدام از متغیرهای مشاهده‌شده با توزیع نرمال تفاوت معنادار ندارد. ضمن اینکه نرمال بودن چند متغیره با استفاده از ضریب ماردیا بررسی شد و از آنجاکه شاخص کشیدگی ماردیا (۲/۷۸) به دست آمد و نسبت بحرانی این شاخص (۱/۶۹) از مقدار بحرانی ۱/۹۶ کمتر بود، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن چندمتغیره نیز تأیید شد. هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت. ارزش تحمل محاسبه‌شده برای متغیرهای سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا، خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر ۰/۵۵، ۰/۶۰، ۰/۶۸، ۰/۵۴، ۰/۵۸، ۰/۵۷ و ۰/۶۱ به دست آمد که در همه متغیرهای پیش‌بین از مقدار ۰/۱۰ بیشتر بود، همچنین مقدار عامل تورم واریانس نیز به ترتیب ۱/۸۱، ۱/۶۵، ۱/۴۷، ۱/۸۴، ۱/۷۱، ۱/۷۳ و ۱/۶۲ به دست آمد که از مقدار ۱۰ کمتر بود و نشان‌دهنده محقق شدن مفروضه نبود هم خطی چندگانه بین متغیرهاست. در نهایت خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش از طریق بررسی ماتریس‌های پراکندگی و نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها بررسی شد که نتایج نشان‌دهنده خطی بودن و محقق شدن این مفروضه بود.

پیش از ارزیابی مدل ساختاری ارائه‌شده لازم است معناداری وزن رگرسیونی سازه‌های مختلف پرسشنامه در پیش‌بینی گویه‌های مربوطه بررسی شده تا از برازندگی مدل اندازه‌گیری و قابل قبول بودن نشانگرهای آنها در اندازه‌گیری سازه‌ها اطمینان حاصل شود. بنابراین از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار Amos و برآورد بیشینه احتمال برای بررسی روایی سازه استفاده شد. نتایج وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون مدل در جدول شماره ۲ گزارش شده است. همان‌طور که نتایج مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد بیشترین وزن متغیر مکنون دلبستگی نایمن مربوط به مؤلفه دلبستگی اجتنابی ($\beta=0/92, P=0/001$) و از پنج متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی، متغیر آگاهی اجتماعی ($\beta=0/76, P=0/001$) وزن بیشتری را در تعریف متغیر مکنون به خود اختصاص داده است. بیشترین وزن متغیر قلدری مربوط به مؤلفه قلدری ($\beta=0/83, P=0/001$) بود. ضرایب دیگر متغیرها نیز بیانگر معرف بودن همه شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون است. روایی سازه مدل از طریق روایی همگرا و بر اساس دیدگاه فروئل و لارکر^۱ (۱۹۸۱) مورد بررسی قرار گرفت. آنها استفاده از متوسط واریانس استخراج‌شده^۲ را به عنوان معیاری برای روایی همگرا پیشنهاد کرده و معیار مساوی و بالاتر از ۰/۵ را برای مطلوب بودن متوسط واریانس استخراج‌شده ذکر کرده‌اند، باین‌حال مگنر^۳ و همکاران (۱۹۹۶) مقدار ۰/۴ به بالا را هم کافی دانسته‌اند. طبق نتایج مندرج در جدول شماره ۲ متغیرهای پنهان مدل از ضریب روایی همگرای قابل قبولی برخوردارند. ضمن اینکه پایایی مدل اندازه‌گیری، از طریق محاسبه پایایی ترکیبی^۴ و همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برآورد شد و همان‌طور که نتایج به دست آمده در جدول شماره ۲ نشان داد، مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر از همسانی درونی و پایایی ترکیبی مطلوب و مطابق با معیار ۰/۷ برای هر دو شاخص برخوردار بود.

1. Fornell & Larcker
2. Average Variance Extracted (AVE)
3. Magner
4. Composite Reliability (CR)

جدول شماره ۲. ضرایب استاندارد مدل اندازه‌گیری و نتایج روایی و پایایی سازه

| پایایی | | روایی همگرا | | | | | بار عاملی | بار عاملی | متغیر مشاهده شده | متغیر مکنون |
|---------------|---------------|------------------------|----------|-------------|----------------|---------------------|----------------|---------------------|------------------|-------------|
| پایایی ترکیبی | آلفای کرونباخ | متوسط واریانس استخراجی | معناداری | نسبت بحرانی | خطای استاندارد | بار عاملی استاندارد | بار عاملی نشده | | | |
| RR | | AEE | | | | β | | | | |
| ۰/۷۸ | ۰/۷۱ | ۰/۶۵ | ۰/۰۰۱ | ۸/۳۹ | ۰/۱۵ | ۰/۹۲ | ۱/۲۵ | نایمن اجتنابی | سبک | |
| | ۰/۷۷ | | ۰/۰۰۱ | - | - | ۰/۶۷ | - | نایمن دوسوگرا | دلبستگی | |
| | ۰/۷۰ | | ۰/۰۰۱ | ۸/۲۹ | ۰/۱۴ | ۰/۶۷ | ۱/۲۰ | تصمیم‌گیری مسئولانه | | |
| | ۰/۸۵ | | ۰/۰۰۱ | ۱۰/۳۴ | ۰/۲۱ | ۰/۷۶ | ۲/۲۱ | آگاهی اجتماعی | شایستگی | |
| ۰/۸۱ | ۰/۷۹ | ۰/۴۶ | ۰/۰۰۱ | ۸/۴۱ | ۰/۲۱ | ۰/۷۰ | ۱/۷۷ | خود مدیریتی | اجتماعی- | |
| | ۰/۷۰ | | ۰/۰۰۱ | ۷/۷۹ | ۰/۱۵ | ۰/۶۶ | ۱/۱۷ | مدیریت رابطه | هیجانی | |
| | ۰/۷۵ | | ۰/۰۰۱ | - | - | ۰/۵۸ | - | خودآگاهی | | |
| | ۰/۸۹ | | ۰/۰۰۱ | - | - | ۰/۴۶ | - | قربانی | | |
| ۰/۷۲ | ۰/۸۷ | ۰/۴۹ | ۰/۰۰۱ | ۸/۷۱ | ۰/۱۹ | ۰/۷۵ | ۱/۷۰ | زدو خورد | قدری | |
| | ۰/۸۲ | | ۰/۰۰۱ | ۶/۷۰ | ۰/۳۰ | ۰/۸۳ | ۲/۰۵ | قدری | | |

در گام بعدی مدل پیشنهادی به وسیله شاخص‌های برازش کلی مورد بررسی قرار گرفت. گرچه نتایج بیانگر برازش قابل قبول مدل پیشنهادی بود، اما برای بهبود شاخص‌های برازش مدل یک اصلاح شامل همبسته کردن خطای مشاهده شده چند متغیر انجام شد و مدل اصلاح شده مورد آزمون مجدد قرار گرفت که نتایج مطابق با ملاک‌های مطرح شده توسط میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) حاکی از برازش مناسب الگوی اصلاح شده مدل پژوهش بودند. مقادیر شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و مدل نهایی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳. شاخص‌های برازندگی الگوی ساختاری پژوهش

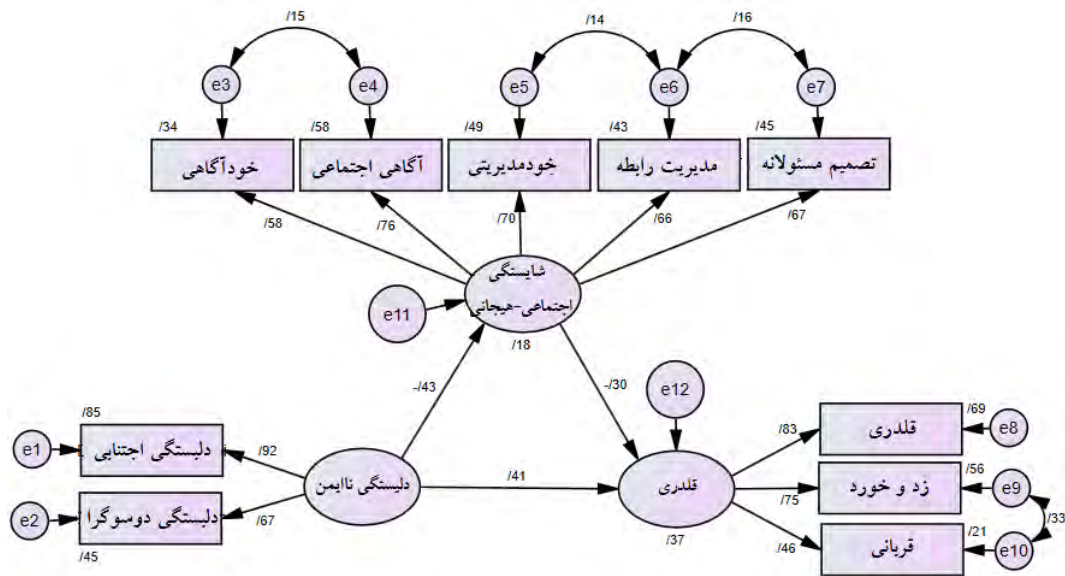
| MMSEA | FF1 | FFI | IFI | GGFI | GFI | X ² /FFF | ff | X ² | |
|-------|------|------|------|------|------|---------------------|----|----------------|---------------|
| ۰/۰۷ | ۰/۹۱ | ۰/۹۴ | ۰/۹۴ | ۰/۹۰ | ۰/۹۴ | ۳/۱۸ | ۳۲ | ۱۰۱/۸۵ | مدل پیشنهادی |
| ۰/۰۶ | ۰/۹۴ | ۰/۹۶ | ۰/۹۶ | ۰/۹۲ | ۰/۹۶ | ۲/۵۹ | ۲۸ | ۷۲/۷۶ | مدل اصلاح شده |

در نهایت نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل متغیرهای مکنون و نتایج بوت استراپ در جدول شماره ۴ ارائه شده است. ضمن اینکه الگوی ساختاری پژوهش حاضر در شکل شماره ۱ ترسیم شده است.

جدول شماره ۴: بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

| معنی داری | بوت استراپ (۲۰۰۰) | | اثر کل | اثر غیرمستقیم | اثر مستقیم | مسیرهای رگرسیونی |
|-----------|-------------------|----------|--------|---------------|------------|--|
| | فاصله اطمینان | حد پایین | | | | |
| ۰/۰۰۲ | ۰/۲۳ | ۰/۰۴ | ۰/۵۴ | ۰/۱۳ | ۰/۴۱** | از دلبستگی نایمن به شایستگی اجتماعی-هیجانی |
| | | | | | ۰/۴۳** | از دلبستگی نایمن به قدری |
| | | | | | ۰/۳۰** | از شایستگی اجتماعی-هیجانی به قدری |

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵



شکل ۱. الگوی ساختاری پژوهش حاضر

همان‌گونه که مندرجات جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، سبک دلبستگی نایمن بر شایستگی اجتماعی-هیجانی ($\beta = 0/43, P = 0/01$) و قلدری ($\beta = 0/41, P = 0/01$) اثر مستقیم و معنادار دارد. ضمن اینکه شایستگی اجتماعی-هیجانی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر قلدری است ($\beta = -0/30, P = 0/01$). همچنین سبک دلبستگی نایمن به شکل غیرمستقیم و به واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی بر قلدری اثر دارد. برای تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته از روش بوت استرپ^۱ در برنامه Amos استفاده شد. بوت استرپ در برنامه Amos برآورد پارامترها و خطاهای معیار مربوط به آن را ارزیابی می‌کند. از آنجایی که در آزمون سوبل مشکل مربوط به توزیع غیر نرمال اثر غیرمستقیم نمونه وجود دارد و بوت استرپ بازنمود تجربی توزیع اثر غیرمستقیم را فراهم می‌آورد و از سوی دیگر بوت استرپ دارای توان آماری بیشتری است (مک کینون، لاک وود و ویلیامز، ۲۰۰۴)؛ لذا بررسی معناداری مسیر غیرمستقیم از طریق بوت استرپ نسبت به روش‌های برآورد بارون و کنی و سوبل توجیه می‌گردد. نتایج روش بوت استرپ مندرج در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که با تعداد ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد در فاصله اطمینان (۰/۹۵)، حد پایین (۰/۰۴) و حد بالای (۰/۲۳) متغیر میانجی شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک، بیرون از دامنه صفر قرار گرفت و این رابطه غیرمستقیم در سطح $P \leq 0/01$ معنادار بود، بنابراین شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی نایمن دانش‌آموزان و رفتار قلدری نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل ساختاری قلدری بر اساس سبک دلبستگی با نقش میانجی شایستگی اجتماعی-هیجانی بود. نتایج حاکی از برآزش مطلوب مدل نهایی پژوهش بود و یافته‌ها نشان داد سبک‌های دلبستگی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر رفتار قلدری دانش‌آموزان اثر دارد.

مدل تجربی پژوهش حاضر بیانگر اثر مستقیم و معنادار سبک دلبستگی نایمن بر رفتار قلدری دانش‌آموزان نوجوان بود. این یافته با پژوهش‌های نیکیفورو و همکاران (۲۰۱۳)، حاجی علیجانی و نوری (۲۰۲۱)، آگاندانسی و انوزی (۲۰۱۸)، محمدزاده و همکاران (۲۰۱۸)، ایرلند و پاور (۲۰۰۴) همخوان است. نظریه دلبستگی چارچوبی بالقوه برای توضیح روابط با والدین و روابط مشکل‌ساز با

همسالان را تشکیل می‌دهد. ارتباط بین سبک دلبستگی و رفتارهای مشکل‌ساز مانند قلدری در دوران نوجوانی از اهمیت بیشتری برخوردار است، چراکه نوجوانی دوره‌ای است که با سازمان‌دهی مجدد رابطه با والدین و با انتقال تدریجی برخی از کارکردهای دلبستگی به همسالان همراه است (ایناموراتی و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۲). کوی (۲۰۱۲، ص. ۱۶۱) طی مطالعه‌ای بر روی ۱۹۲۱ نوجوان ۱۰ تا ۱۸ ساله، نشان داد که نوجوانان قربانی نسبت به قلدرها و همسالانی که درگیر قلدری نبودند، دلبستگی ایمن کمتری دارند و نوجوانان قلدر در مقیاس دلبستگی نایمن اجتنابی نسبت به نوجوانانی قربانی و همسالانی که درگیر رفتار قلدری نبودند، سطوح بالاتری داشتند. بر این اساس سبک دلبستگی نایمن با رفتار اجتماعی افراد قلدر در ارتباط است که با پرخاشگری بالا و مهارت‌های اجتماعی ضعیف مشخص می‌شود. در مجموع، افراد دارای سبک دلبستگی ایمن کمتر رفتار قلدری نشان می‌دهند یا توسط دیگران قربانی می‌شوند (مورفی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱). در تبیین این یافته باید گفت تجربیات اولیه دلبستگی طبق نظریه مدل‌های کاری درونی مجموعه‌ای از نقش‌ها را برای پردازش اطلاعات اجتماعی تشکیل می‌دهند که رفتار بین فردی بعدی را هدایت می‌کنند (ماس و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۱۸۹). نوجوانانی که دلبستگی نایمنی را در مدل کاری خود دارند بی‌شک محیط را پاسخگوی نیازهای خویش تلقی نمی‌کنند و در تعاملات اجتماعی، از تنظیم هیجان ناانطباقی و سطوح پایین خودتنظیمی و عزت‌نفس برخوردارند که منجر به افزایش رفتارهای قلدری می‌گردد (جورجیو، ۲۰۰۸، ص. ۱۲۱؛ والدن و بران، ۲۰۱۰، ص. ۷). نوجوانانی که پایگاه امنی را تجربه نکرده‌اند و دلبستگی نایمنی را در الگوهای کاری درونی شکل داده‌اند انتظار دارند که دیگران نسبت به برآورد نیازهایشان بی‌توجه یا غیرقابل‌پیش‌بینی باشند از این‌رو این انتظار آموخته‌شده بر تفسیر آنها از رفتار بعدی افراد تأثیر می‌گذارد و به تبع آن در برخورد با شرایط تنش‌زا و موقعیت‌های اجتماعی نیازمند حل مسئله ناپخته عمل نموده و سطوح پایین‌تر تنظیم هیجان و خودتنظیمی را نشان می‌دهند که زمینه درگیری در رفتارهای قلدری را تشدید می‌نماید. ضمناً طبق دیدگاه این‌زورث نوجوانان دلبسته نایمن نسبت به جهان به‌عنوان مکانی ناامن دیدگاهی ایجاد می‌کنند و احتمالاً به‌طور انتخابی به نشانه‌های اجتماعی خصمانه در محیط پیرامونی بیشتر توجه می‌کنند که این توجه خصمانه و تکراری نسبت به محیط و افراد عامل خطر ساز مهمی در راه‌اندازی رفتار قلدری می‌شود. همچنین طبق مدل تجربی این پژوهش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر رفتار قلدری اثر منفی و مستقیم داشت. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های لورنت و همکاران (۲۰۲۱)، زیگ و همکاران (۲۰۱۸)، کوئیلو و سوزا (۲۰۲۱)، اسمیت و لو (۲۰۱۳) همسوست. شایستگی اجتماعی-هیجانی را می‌توان به‌عنوان توانایی عملکرد موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های اجتماعی توصیف کرد. این شایستگی شامل مهارت‌های هیجانی، شناختی و رفتارهای لازم برای سازگاری مناسب با موقعیت‌های مختلف اجتماعی و مدیریت تعاملات اجتماعی است.

افراد دارای کاستی در تنظیم هیجانی، رفتاری و مدیریت خشم، به‌طور کلی نقص در شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌ویژه مؤلفه خود‌مدیریتی، خودآگاهی و مدیریت رابطه به دلیل فراوانی طغیان هیجانی در معرض تحریک بیشتر و انجام رفتارهای قلدری قرار می‌گیرند (یانگ و چان و ما، ۲۰۲۰). همچنین فقدان آگاهی اجتماعی می‌تواند عامل مهمی در سوق دادن دانش‌آموزان به رفتار پرخاشگرانه و قلدری در موقعیت‌های اجتماعی باشد (جنکینز و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۶۲). گارنر و هیئتون (۲۰۱۰، ص. ۴۹۱) معتقدند که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا آگاهی فراشناختی بیشتری از رویدادهای اجتماعی کسب کنند و نسبت به همسالان توانایی تنظیم پاسخ‌های هیجانی بیشتری داشته باشند. بر این اساس افزایش خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و خود‌مدیریتی به‌مثابه راه‌هایی برای افزایش توانایی‌های فراشناختی در برخورد با چالش‌ها و شرایط تنش‌زا در نظر گرفته می‌شوند (دورسو و همکاران، ۲۰۲۲) که می‌تواند در نوجوانان با افزایش همدلی، تعدیل و مدیریت هیجان‌ها و خودکنترلی بیشتر، زمینه درک عمیق و گسترده هیجان‌ها و احساسات خود و دیگران، همچنین درک وضعیت‌های ذهنی همالان را فراهم نماید (وانگ و اکلز، ۲۰۱۲) و رفتارهای مرتبط با قلدری و پرخاشگری را از طریق افزایش شناخت اجتماعی بازدارد (اریکسون و برو، ۲۰۲۲). همایندی‌های پیاپی حل مسئله در موقعیت‌های اجتماعی و لزوم تصمیم‌گیری‌های مسئولانه در این موقعیت‌ها می‌تواند زمینه بسط این شیوه از تصمیم‌گیری را برای کاهش تنش و ایجاد مشکل با دیگران فراهم نماید لذا افزایش ادراک مسئولیت اجتماعی در افراد زمینه را برای



تصمیم‌گیری معقول و کاهش رفتارهای قلدری و مشارکت در این رفتارها کاهش می‌دهد. همچنین افزایش توانایی فردی در مدیریت رابطه و ادراک شایستگی در مدیریت روابط خود با دیگران، عزت‌نفس و خودکارآمدی فرد در برقراری و مدیریت تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد و انتظار می‌رود تا در برخورد با شرایط تنش‌زا و موقعیت‌های اجتماعی پیچیده، فرد توانمندی رفتاری، شناختی و اخلاقی بیشتری نشان دهد و بدون درگیر شدن در روابط آسیب‌زا و قلدری رابطه فردی را مدیریت کند.

نقش واسطه‌ای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی ناایمن و رفتار قلدری، از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. به عبارت دیگر سبک دلبستگی ناایمن به صورت غیرمستقیم و از طریق شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر رفتار قلدری نوجوانان اثر دارد. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های یو و کیم (۲۰۱۶، ص. ۲۵۵)، ایناموراتی و همکاران (۲۰۱۸) و مالینکرادات (۲۰۰۰، ص. ۲۳۹) همسوست. در تبیین نقش واسطه‌ای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی ناایمن و رفتار قلدری باید به نقش پایدار و مهم ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های اجتماعی و هیجانی اشاره نمود که با افزایش آگاهی فراشناختی در نوجوانان توانایی مدیریت تعاملات در شرایط تحریکی و تنش‌زا را تغییر داده و به تبع رشد توانایی‌های فراشناختی دخیل در ارتباط و شناخت اجتماعی منجر به خودپنداره مثبت و افزایش تاب‌آوری می‌شود (دمیتروویچ و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۲) و در شرایطی که نوجوانان مطابق الگوهای کاری درونی، سبک دلبستگی ناایمنی را درونی کرده باشند با تکیه بر این شایستگی‌ها تکانه‌های رفتار قلدری را به صورت مثبتی تعدیل و مدیریت می‌کنند و این شکل از رفتارها بازدارنده می‌شود یا به اشکال جامعه‌پسند و منطبق بر شایستگی‌های اجتماعی نمود خواهد یافت. از سوی دیگر، مطابق با ادبیات موجود چنانچه فرد الگوی کاری درونی ناایمنی از روابط با مراقبان اولیه تشکیل دهد، در آینده این الگو تمام روابط صمیمانه فرد را در بر خواهد گرفت و برحسب درجه درونی سازی این الگو، شخصیت فرد را شکل خواهد داد که بر این اساس انتظار می‌رود فرد خودپنداره منفی، ارتباط‌های محدود و شکننده، ناتوانی در کنترل تکانه‌های خصمانه و نمایش رفتار و هیجان منفی را بخشی از ساختار شخصیتی خویش نماید که در صورت ضعف و کاستی در شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی چون خودآگاهی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌تواند زمینه‌ساز بروز رفتارهای قلدری، قربانی یا درگیر شدن در این رفتارها را تسهیل نماید.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش ماهیت همبستگی روش تحقیق و ابزارهای سنجش متغیرها بر اساس خودسنجی بود که در استنباط علی از نتایج باید جانب احتیاط را رعایت نمود. نتایج پژوهش بیانگر این مهم بود که گرچه الگوی کاری درونی تشکیل شده برحسب سبک‌های دلبستگی ناایمن به تنهایی توانایی پیش‌بینی رفتار قلدری دانش‌آموزان را ندارند، اما شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند در تشدید یا بازدارنده شرکت در رفتار قلدری نقش مهمی ایفا نماید. بر این اساس پیشنهاد می‌شود مدارس ضمن تدارک برنامه‌های آموزشی مدون برای افزایش احساس شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان از طریق کارگاه‌های خودآگاهی، خود مدیریتی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و مدیریت رابطه در راستای بهبود توانمندی‌های روان‌شناختی و عاطفی نوجوانان و کاهش رفتارهای برون‌ساز شده از جمله قلدری تلاش نمایند، ضمن اینکه اهمیت سبک دلبستگی در خودپنداشت و ساختار کلی شخصیتی فرزندان دارای تلویحات مهمی جهت افزایش آگاهی زوجین پیش از ازدواج و دانش‌افزایی آنها در مورد نقش روابط اولیه مراقب-کودک و تأثیر این روابط در ابعاد رفتاری و تعاملات آتی و مطلوب فرزندان جهت تدارک برنامه‌های تربیتی و آموزشی برای والدین است که باید مورد توجه سازمان‌های مربوطه قرار گیرد. همچنین به منظور شناخت و درک بیشتر تأثیر شایستگی اجتماعی-هیجانی در بروز رفتار قلدری نوجوانان پیشنهاد می‌شود متغیرها در قالب طرح‌های آزمایشی و در بافت‌های فرهنگی متفاوت مورد بررسی قرار گیرند.

References

- Besharat, M. A. (2011). Development and validation of Adult Attachment Inventory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 475-479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.093> (Text in Persian)
- Besharat, M. (2013). *Adult Attachment Inventory: Questionnaire, Instruction and Scoring Key* (Persian Version). , 9(35), 317-320. https://jip.stb.iau.ir/article_512918.html?lang=en (Text in Persian)

- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research. <https://soldalliance.org/wp-content/uploads/2021/12/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>
- Berlin, L., Ziv, Y., Amaya-Jackson, L., & Greenberg, M. (2005). *Enhancing early attachments: Theory, research, intervention, and policy*. New York: Guilford Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2276175/>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2021). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of interpersonal violence*, 36(11-12), 5122-5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Chalme, R. (2013). Psychometrics Properties of the Illinois Bullying Scale (IBS) in Iranian Students: Validity, Reliability and Factor Structure. *Psychological Methods and Models*, 3(11), 39-52. https://jpm.m.marvdasht.iau.ir/article_238.html (Text in Persian)
- 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*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09684-1>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Espelage, D. L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2022). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies: Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gómez-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 (English Ed.)*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Glazebrook, K., Townsend, E., & Sayal, K. (2015). The role of attachment in predicting repetition of adolescent self-harm: A longitudinal study. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 45(6), 664-678. <https://doi.org/10.1111/sltb.12159>
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimisation in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 480-496. <https://doi.org/10.1002/casp.1057>
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125. <https://doi.org/10.1348/000709907X204363>
- Hysing, M., Askeland, K. G., La Greca, A. M., Solberg, M. E., Breivik, K., & Sivertsen, B. (2021). Bullying involvement in adolescence: implications for sleep, mental health, and academic outcomes. *Journal of interpersonal violence*, 36, 17-18. <https://doi.org/10.1177/0886260519853409>
- Hajjaliliani, V., & Nouri, R. (2021). Bullying behaviors based on parenting and attachment styles: A review study. *Rooyesh*, 10 (5), 195-208. <http://frooyesh.ir/article-1-2619-en.html> (Text in Persian)
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15, 259-278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(4), 298-312. <https://doi.org/10.1002/ab.20035>
- Imamgholivand, F., Kadivar, P., Sharifi, H. (2019). Psychometric indexes Students of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *Quarterly of Educational Measurement*, 9(33), 79-101. <https://doi.org/10.22054/jem.2019.32968.1767> (Text in Persian)
- Igundunasse, A., & Anozie, O. K. (2018). Attachment Style and Personality Traits as Correlates of Bullying among Teenagers in Some Secondary School Settings in Lagos, Nigeria. *Ife Social Sciences Review*, 26(1), 74-84. <https://www.academia.edu/82758244>
- Innamorati, M., Parolin, L., Tagini, A., Santona, A., Bosco, A., De Carli, P., ... & Sarracino, D. (2018). Attachment, social value orientation, sensation seeking, and bullying in early adolescence. *Frontiers in psychology*, 9, 239. [DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00239](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00239)
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of school violence*, 12(2), 174-192. [DOI:10.1080/15388220.2013.766134](https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766134)
- Kõiv, K. (2012). Attachment styles among bullies, victims and uninvolved adolescents. *Online Submission*, 2(3), 160-165. [DOI:10.17265/2159-5542/2012.03.003](https://doi.org/10.17265/2159-5542/2012.03.003)

- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021). Bullying and cyberbullying in Spain and Poland, and their relation to social, emotional and moral competencies. *School mental health*, 13(3), 535-547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Levi-Belz, Y., Gvion, Y., Horesh, N., & Apter, A. (2013). Attachment patterns in medically serious suicide attempts: The mediating role of self-disclosure and loneliness. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 43(5), 511-522. [DOI: 10.1111/sltb.12035](https://doi.org/10.1111/sltb.12035)
- Mohammadzadeh, M., Awang, H., Cheah Yt, J. U. N., Hashim, N. F., & Premkumar, A. (2020). Relationship between attachment styles and risk behavior (smoking and bullying) among secondary school students: an experience from Hulu Langat, Malaysia. *Iranian journal of public health*, 49(10), 2006. [doi: 10.18502/ijph.v49i10.4708](https://doi.org/10.18502/ijph.v49i10.4708)
- Mallinckrodt, B., & Wei, M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 358. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.358>
- Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, social competencies, social support, and interpersonal process in psychotherapy. *Psychotherapy research*, 10(3), 239-266. [DOI: 10.1093/ptr/10.3.239](https://doi.org/10.1093/ptr/10.3.239)
- Murphy, T. P., Laible, D. J., Augustine, M., & Robeson, L. (2015). Attachment's Links with Adolescents' Social Emotions: The Roles of Negative Emotionality and Emotion Regulation. *The Journal of genetic psychology*, 176(5), 315-329. [DOI: 10.1080/00221325.2015.1072082](https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1072082)
- Magner, N., Welker, R. B., & Campbell, T. L. (1996). Testing a Model of Cognitive Budgetary Participation Processes in a Latent Variable Structural Equations Framework. *Accounting and Business Research*, 27(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/00014788.1996.9729530>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128. [doi: 10.1207/s15327906mbr3901_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4)
- Murphy, T. P., Laible, D., and Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *J. Child Fam. Stud.* 26, 1388-1397. [DOI: 10.1007/s10826-017-0663-2](https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2)
- Moss, E., St. Laurent, D., Dubois-Comtois, K., & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at school age: Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning, and school performance. *Attachment in middle childhood*, 189-211. <https://psycnet.apa.org/record/2005-09266-009>
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2013). Attachment to Parents And Peers as a Parameter of Bullying and Victimization. *Journal of criminology*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2013/484871>
- Najarian, Z., Sedighi arfaei, F., & Tamannaiifar, M. R. (2015). Prediction OF Coping styles & Assertiveness Based on Attachment Styles among Male vs. Female in Kashan University Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 11(3), 87-109. [https://doi: 10.22051/jontoe.2015.2085](https://doi.org/10.22051/jontoe.2015.2085) (Text in Persian)
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. [DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516)
- Setiadi, R., Arsyawina, Kalsum, U., Syukur, N. A., & Ramdan, I. M. (2021). Bullying as a Risk Factor of Depression on Undergraduate Health Students. *Global Pediatric Health*, 8. <https://doi.org/10.1177/2333794X211023711>
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory into practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Sutton, T. E. (2019). Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes. *Marriage & Family Review*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458001>
- Scott, S., Briskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O'Connor, T. G. (2011). Attachment in adolescence Overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(10), 1052-1062. [DOI: 10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x)
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th Ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749105>
- Shams Esfandabad, H., Kakavand, A., Torabi, Z. (2011). Assessment of the Relationship among Attachment Styles and Identity Styles with General Health and Academic Achievement of Female Pre-university School Students in Qazvin City. *The Journal of New Thoughts on Education*, 7(2), 107-129. [https://doi: 10.22051/jontoe.2011.143](https://doi.org/10.22051/jontoe.2011.143) (Text in Persian)
- Starks, T. J., Millar, B. M., Tuck, A. N., & Wells, B. E. (2015). The role of sexual expectancies of substance use as a mediator between adult attachment and drug use among gay and bisexual men. *Drug & Alcohol Dependence*, 153, 187-193. [DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2015.05.028](https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.05.028)
- Vessey, J. A., Difazio, R. L., Neil, L. K., & Dorste, A. (2022). Is There a Relationship Between Youth Bullying and Internet Addiction? An Integrative Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00731-8>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>

- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment Quality and Bullying Behavior in School-Aged Youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/0829573509357046>
- Yu, Q., Wu, S., Twayigira, M., Luo, X., Gao, X., Shen, Y., ... & Shen, Y. (2022). Prevalence and associated factors of school bullying among Chinese college students in Changsha, China. *Journal of affective disorders*, 297, 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.010>
- 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: [10.1016/j.jsp.2020.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002)
- You, S., & Kim, A. Y. (2016). Understanding aggression through attachment and social emotional competence in Korean middle school students. *School Psychology International*, 37(3), 255-270. <https://doi.org/10.1177/0143034316631039>
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (Text in Persian).
- 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. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6140/1/ENSECV4I2P2.pdf>
- Zych, I., Viejo, C., Vila, E., & Farrington, D. P. (2019). School Bullying and Dating Violence in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(2), 397-412. DOI: [10.1177/1524838019854460](https://doi.org/10.1177/1524838019854460)
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2021). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International journal of bullying prevention*, 3(2), 138-146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).