


Original Research

Designing and Explaining the Mediating Role of Emotional Intelligence and Empathy in the Relationship between Personality and Bullying in the Junior Secondary Schools of Nowshahr

Sediqeh Mahmoodzadeh 

Master's degree, Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran

Zahra Nejati 

Master's degree, Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran

Fatemeh Ahmadi Lashkenari 

Master's degree, Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran

Maysam Karamipour 

Industrial engineering post doctorate, Iran University of Science and Technology
Department of Educational Sciences, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran

Abstract

Bullying is a complex and widespread public health issue that can affect children and adolescents from different dimensions, the purpose of this study was to design and explain the mediation role model of emotional intelligence and empathy in the relationship between personality and bullying in the first secondary schools of Mazandaran province. This research is applied according to the goal and it is a descriptive-correlational research. The statistical population of the present study consisted of all the male and female students of the first secondary level of Nowshahr city in the academic year of 2023-2024. A sample size of 280 people was collected, and after removing incomplete questionnaires, the 257 participants remained. Non-random sampling method was available. To collect data, IBS bullying questionnaires (Spelage & Holt, 2001), personality (Barbaranelli et al, 2003), empathy (Jolliffe & Farrington, 2006) and emotional intelligence (Bar-on, 1980) were used. Data were analyzed by Pearson correlation coefficient test and path analysis by Amos-18 software. In the general model, the mediating role of empathy in the relationship between conscientiousness, rationality/openness, extroversion, emotional stability and compromise with bullying was confirmed ($p < 0.05$). Also, the mediating role of emotional intelligence in the relationship of all dimensions with bullying was confirmed.

Keywords

bullying,
empathy,
emotional intelligence,
personality,
junior secondary
schools

Article History

Received:

6 Jun, 2024

Revised:

14 Jun, 2024

Accepted:

25 Jun, 2024

Cite this article as (APA): Mahmoodzadeh, S. Nejati, Z. Ahmadi Lashkenari, F. Karamipour, M. (2024). Designing and Explaining the Mediating Role of Emotional Intelligence and Empathy in the Relationship between Personality and Bullying in the Junior Secondary Schools of Nowshahr. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(1),63-84.

<https://10.22034/jitle.2024.461459.1001....>



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

Extended Abstract

Introduction: Bullying is a serious issue that has received a lot of attention in the field of education and has caused many people in different cultures and social areas to face major problems (Heimel & Soerer, 2015). In fact, bullying is a complex and widespread public health issue that can affect children and adolescents from different dimensions (Ryan & Deci, 2018). Effects that include all victims, bullies, and witnesses and are not limited to victims of bullying behaviors (Walters & Spilga, 2018). In scientific texts, bullying is defined as repeated aggressive behavior with the aim of harming a person who has less power (Rigby & Smith, 2011). which includes three characteristics of volitional behavior, power inequality, and repetition of action (Salmon, 2018). In fact, bullying is aggressive and purposeful behavior that exposes another person to power differences and inequality (Volk et al., 2014).

Bullying is a type of aggressive behavior that is done with the intention of hurting and harming others through threats or coercion. This phenomenon is very common among children and can be very destructive. Bullying has many forms, such as calling others names, making fun of them, or unfairly spreading ugly stories or rumors behind their backs (Kim, et al., 2020). Bullying can also be physical, for example, pushing, kicking or beating, sending ugly or insulting messages, taking pictures with the phone and making fun of people are examples of bullying. Of course, many children sometimes fight with each other and beat each other or say bad things to each other or make fun of each other, but this happens while having fun and playing.

Method: Considering its purpose, this research is applied, and according to the method, it is a descriptive and correlation type research (structural equations). The statistical population of the present study consisted of all the male and female students of the first secondary level of Nowshahr city in the academic year of 1402-1403. The sampling method in the present study was non-random and accessible. In order to determine the sample size based on the opinion of who believes that in the model of structural equations, the number of samples should be at least 15 times the number of variables observed in the research in this research, 8 observed predictor variables were identified, which 20 It is equal to 160 people and by overestimating and predicting the drop of the subject, it increased to 280 people. Information was collected from 280 people, and after removing incomplete questionnaires, the participants in this research reached 257 people. Non-random sampling method was available. In order to carry out the sampling, the researcher coordinated with the principals of the schools he had available and after obtaining the permission, he provided the link of the questionnaires of bullying, personality, emotional intelligence and empathy online to the students. In addition, the subjects were asked to refrain from writing their names and surnames.

Findings: In the general model, the mediating role of empathy in the relationship between conscientiousness, rationality/openness, extroversion, emotional stability and compromise with bullying was confirmed ($p < 0.05$). Also, the mediating role of emotional intelligence in the relationship of all dimensions with bullying was confirmed ($p < 0.05$). Also, the results indicated the fit of the model of the mediation role of emotional intelligence and empathy in the relationship between personality and bullying in elementary schools, and to reduce bullying, we can use emotional intelligence and emotional intelligence training.

Discussion and Conclusion: The purpose of this research was to design and explain the mediation role of emotional intelligence and empathy in the relationship between personality and bullying in elementary schools of Mazandaran province. The results showed that all dimensions of personality and empathy and emotional intelligence have a direct and indirect effect on bullying. Studies on personality traits and bullying have shown that personality traits affect bullying; Especially personality traits such as narcissism

and psychopathy. In the research of Wengel et al. (2017), it was shown that sadism can be a predictor of antisocial behavior by establishing its relationship with bullying and harassment. Other evidence has shown that extraversion has a reinforcing role, especially for victimization in a bullying environment (Skurtel et al., 2020). The results of this research are in agreement with the researches of Eng and Go (2010), Stefgen et al. (2011), Barlinska et al. (2018, 2015), Fetsch (2017), Rodriguez et al. (2018), Kalmestra et al. (2020), Ferreira et al. (2021) and Ebrahimi et al. (2018) is the same.

Skortel et al. (2020) showed that extroversion predicts exposure to bullying; While agreeableness as a protective factor reduces the likelihood of bullying. In addition, Padir et al. (2021) also found that agreeableness is a predictor of bullying. It can be said that people who are less agreeable, have less friendly behaviors, have less sympathy with others, have less cooperation with others, and are more aggressive in their communication than others; Therefore, people who have more problems in face-to-face communication due to low agreeableness, prefer to use virtual communication, and the comfort of these people in virtual environments provides them with more space for bullying in these environments.

Funding: The author did not receive any funding.

Conflict of interest: The author declares that there is no conflict of interest in this article.

Acknowledgement: The author thanks the participants for their time and assistance.

طراحی و تبیین مدل نقش میانجی گری هوش هیجانی و همدلی در ارتباط بین شخصیت و قلدری در مدارس متوسطه اول شهرستان نوشهر

صدیقه محمودزاده ^{ID}

کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

زهرا نجاتی ^{ID}

کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

فاطمه احمدی لشکناری ^{ID}

کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

میثم کرمی پور ^{ID}

پست دکتری مهندسی صنایع، دانشگاه علم و صنعت ایران
گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

چکیده

قلدری مساله سلامت جمعی پیچیده و گسترده‌ای است که از ابعاد مختلف می‌تواند بر کودکان و نوجوانان تأثیر بگذارد. هدف پژوهش حاضر طراحی و تبیین مدل نقش میانجی‌گری هوش هیجانی و همدلی در ارتباط بین شخصیت و قلدری در مدارس متوسطه اول استان مازندران بود. این پژوهش با توجه به هدف، کاربردی است و یک پژوهش توصیفی - همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر متشکل از تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول شهرستان نوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. از تعداد ۲۸۰ نفر حجم نمونه اطلاعات جمع‌آوری شد که پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، شرکت‌کنندگان در این پژوهش به ۲۵۷ نفر رسید. روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های قلدری ایلینویز (Spelage & Holt, 2001)، شخصیت (Barbaranelli et al, 2003)، همدلی (Jolliffe & Farrington, 2006) و هوش هیجانی (Bar-on, 1980) استفاده شد. داده‌ها توسط آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تحلیل توسط نرم افزار Amos-18 شدند. در مدل کلی نقش میانجی همدلی در رابطه بین وظیفه‌شناسی، عقلانی/گشودگی، برون‌گرایی، ثبات هیجانی و سازش یافتگی با قلدری تایید شد ($P < 0.05$). همچنین نقش میانجی هوش هیجانی در رابطه همه ابعاد با قلدری تایید شد.

واژگان کلیدی

قلدری،
همدلی،
هوش هیجانی،
شخصیت،
مدارس متوسطه اول

تاریخچه مقاله

دریافت:
۱۷ خرداد ۱۴۰۳
بازنگری:
۲۵ خرداد ۱۴۰۳
پذیرش:
۵ تیر ۱۴۰۳

استناد به این مقاله (APA): محمودزاده، صدیقه، نجاتی، زهرا، احمدی لشکناری، فاطمه، کرمی پور، میثم. (۱۴۰۳). طراحی و تبیین مدل نقش میانجی‌گری هوش هیجانی و همدلی در ارتباط بین شخصیت و قلدری در مدارس متوسطه اول شهرستان نوشهر. نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۱(۱)، ۶۳-۸۴. <https://10.22034/jitle.2024.461459.1001>



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

قلدری موضوعی جدی است که درحوزه تعلیم و تربیت مورد توجه بسیاری قرار گرفته است و بسیاری از افراد را در فرهنگ‌ها و حوزه‌های اجتماعی مختلف با مشکلات عمده ای مواجه ساخته است (Heimel & Soerer, 2015). در واقع قلدری مسئله سلامت جمعی پیچیده و گسترده ای است که از ابعاد مختلف می‌تواند بر کودکان و نوجوانان تأثیر بگذارد (Ryan & Deci, 2018). تأثیراتی که تمامی قربانیان، قلدرها، و شاهدان را در برمی‌گیرد و تنها به قربانیان رفتارهای قلدرانه محدود نمی‌شود (Walters & Spilga, 2018). در متون علمی، قلدری به صورت رفتارهای مکرر پرخاشگرانه با هدف آسیب به فردی که قدرت کمتری دارد، تعریف می‌شود (Rigby & Smith, 2011). که سه مشخصه ارادی بودن رفتار، نابرابری قدرت، و تکرار عمل را شامل می‌شود (Salmon, 2018). در واقع قلدری رفتار پرخاشگرانه و هدفدار است که شخص دیگری را در معرض اختلاف و نابرابری قدرت قرار می‌دهد (Volk et al, 2014).

طی مطالعه الگار و همکاران (Algar et al, 2015) بر روی نوجوانان و جوانان ۷۹ کشور، شیوع رفتارهای قلدرانه به صورت میانگین ۳۰ درصد گزارش شد. که حاکی از گستردگی و شیوع نسبتاً زیاد این رفتارها است. از جمله گروه‌هایی که قلدری و رفتارهای قلدرانه در آن از وضوح و اهمیت بیشتری برخوردار است، گروه دانش آموزان است (Sarabstin & Leventhal, 2010). در رابطه با شیوع قلدری در دانش آموزان، بجرلد، دانیک و پترز ولد بیان می‌کنند، ۱۹/۲ درصد از دانش آموزان کشورهای اسکانداویناوی حداقل یک بار قربانی قلدری شده‌اند (Bejarold & Petzold, 2015). همچنین مطالعات در سایر کشورها، شیوع رفتارهای قلدرانه را در اردن ۴۴/۳ درصد، لبنان ۳۳/۶ درصد، عمان ۳۸/۹ درصد، مراکش ۳۱/۹ درصد، و امارات ۲۰/۹ درصد گزارش می‌دهند (Flemin & Jacobsen, 2010). چندین فراتحلیل سطوح مختلف مشارکت در اپیزودهای قلدری را در سن، کشورها و جنسیت گزارش می‌کنند (Papamichalki, 2021). مطالعات قبلی ارتکاب قلدری و جنبه‌های مرتبط با آن را در میان کودکان و نوجوانان با استفاده از متغیرهای توضیحی متنوعی از جمله پیش بینی کننده‌های فردی و زمینهای بررسی کرده‌اند (Zheo et al., 2021).

یک مدل نظری ارزشمند که عمدتاً بر پیش بینی کننده‌های فردی قلدری به ویژه با بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و رفتار پرخاشگرانه از جمله قلدری تمرکز کرده است، مدل پنج عاملی است (Givazolias & Mitsu Polo, 2015). بر اساس FFM^۱، شخصیت از پنج ویژگی تشکیل شده است روان رنجور خوبی که مستلزم یک استعداد عمومی برای بی ثباتی عاطفی است، افرادی هستند که با اضطراب ناامنی و ترس مشخص می‌شوند. هوش هیجانی به عنوان یک فرایند اطلاعاتی هیجانی که شامل درک درست هیجان‌ات خود و دیگران بیان درست هیجان و نظم سازگارانه هیجان در جهت افزایش مطلوبیت زندگی است توصیف شده است. به عبارت دیگر هوش هیجانی که تأثیر معناداری بر سلامت روابط و کار و عملکرد تحصیلی افراد دارد تحت عنوان توانایی، شناسایی ابراز درک و مدیریت و استفاده از هیجان‌ات تعریف شده است (Kotsu & Nikola Jaczek, 2015). برخی محققان (برای مثال، Mitsopoulou & Giovazolias, 2015) یک ارتباط منفی بین همدلی و رفتار قلدری پیدا کرده‌اند بدین صورت که با افزایش رفتارهای همدلی رفتارهای قلدری در کودکان کاهش می‌یابد (Volk et al., 2017). آموزش همدلی به معنای آموزش ارج گذاشتن به تفاوت‌های بین یکدیگر مهربانی نسبت به همدیگر و برقراری تعاملات کلامی مثبت با افراد در مواقع مشکلات آن‌ها و حساس بودن نسبت به تعاملات کلامی افراد دیگر اشاره دارد (Fori, 2019). همدلی می‌تواند در رابطه بین ذهن آگاهی و قلدری رابطه میانجی داشته باشد به طوری که همدلی می‌تواند با کاهش افزایش ذهن آگاهی در افراد، رفتارهای قلدرانه آنان را کاهش دهد (Yuan & Luzny, 2020). همدلی ظرفیت بنیادین و اساسی افراد است که به تنظیم روابط (Poornprasit, Buniyasiriwat, 2018).

^۱ Five Factor Model

حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی کمک می‌کند (Spenkar et al., 2020). این توانایی در زندگی اجتماعی افراد نقش اساسی بر عهده دارد (Song et al., 2020). همدلی به عنوان توانایی تجربه جهان از دیدگاه دیگران و تجربه اشتراکی احساس‌های آنها تعریف شده است (Mangos et al., 2020). در واقع همدلی توانایی طبیعی برای ادراک و حساس بودن نسبت به حالت‌های هیجانی دیگران همراه با داشتن انگیزه برای مراقبت از بهزیستی و سلامت آنها است (Julia et al., 2017). با توجه به آنچه گفته شد قلدری مدرسه ای شیوع بالایی دارد و با توجه به اشکال مختلف قلدری شناخت عوامل مرتبط با قلدری امری ضروری است در ایران تحقیقات کمی در راستای متغیرهای پژوهش حاضر و ارتباط آن با قلدری انجام شده است و نکته قابل توجه در پژوهش حاضر ارائه مدل نقش میانجی‌گری هوش هیجانی و همدلی در ارتباط بین شخصیت و قلدری در مدارس متوسطه اول شهرستان نوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود.

مبانی نظری

قلدری

قلدری نوعی رفتار پرخاشگرانه است که به قصد آزار و آسیب دیگران و از طریق تهدید یا زورگویی صورت می‌گیرد. این پدیده در میان کودکان بسیار شایع است و می‌تواند بسیار مخرب هم باشد. قلدری شکل‌های مختلفی دارد مانند لقب یا اسم گذاشتن روی دیگران، مسخره کردن آن‌ها یا با بی‌انصافی پشت سرشان داستان یا شایعه‌های زشت پخش کردن (Kim, et al., 2020). قلدری می‌تواند جسمی هم باشد، مثلاً هل دادن، لگد یا کتک زدن، پیغام‌های زشت یا توهین‌آمیز فرستادن، عکس گرفتن با گوشی و مسخره کردن مردم هم نمونه‌هایی از قلدری هستند. البته خیلی از کودکان گاهی با هم دعوایشان می‌شود و کتک کاری می‌کنند یا به هم حرف‌های زشت می‌زنند یا همدیگر را مسخره می‌کنند، اما این کار ضمن سرگرمی و بازی اتفاق می‌افتد. وقتی این رفتارها حالت دائمی، همیشگی، و تهدیدآمیز پیدا کند، معمولاً متوجه کودکانی می‌شود که نمی‌توانند از حق خودشان دفاع کنند. حتی وقتی قلدری در مورد کودکانی اتفاق می‌افتد که ممکن است بتوانند حق خود را بگیرند، تبدیل به مشکلی می‌شود که برای همه اهمیت پیدا می‌کند (Pabon et al., 2020).

هوش هیجانی

در دهه نود روانشناسی به نام سالوی اصطلاح هوش هیجانی را برای بیان کیفیت و درک احساسات افراد، همدردی با احساسات دیگران و توانایی اداره مطلوب خلق و خو به کار برد. در حقیقت، این هوش مشتمل بر شناخت احساسات خویش و دیگران و استفاده از آن برای اتخاذ تصمیم‌های مناسب در زندگی است؛ عاملی که هنگام شکست، در شخص انگیزه ایجاد میکند و به واسطه داشتن مهارت‌های اجتماعی، بالا منجر به برقراری رابطه خوب با مردم میشود. نظریه «هوش هیجانی دیدگاه جدیدی درباره پیش‌بینی عوامل مؤثر بر موفقیت و همچنین پیشگیری اولیه از اختلالات روانی فراهم می‌کند که تکمیل‌کننده علوم شناختی علوم اعصاب و رشد کودک است (Jezini et al., 2019). گلמן اظهار میدارد هوش شناختی در بهترین شرایط تنها ۲۰ درصد از موفقیت‌ها را باعث میشود و ۸۰ درصد از موفقیت‌ها به عوامل دیگر وابسته اند و سرنوشت افراد در بسیاری از موقعیت‌ها در گرو مهارت‌هایی است که هوش هیجانی را تشکیل می‌دهند هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده موفقیت افراد در زندگی و نحوه برخورد مناسب با استرس هاست (Sadeghi Kia & Nasirpour, 2022) گلمان (Golman, 1996)، درباره هوش هیجانی و سازه اندازه‌گیری آن، EQ هوش هیجانی زیاد نوشته میشود. نخستین بار، هوش هیجانی را دو روانشناس به نامهای Peter Salovey & John Mayer در سال ۱۹۸۹ در مقاله‌ای به همین نام در مجله تخصصی تخیل، شناخت و شخصیت به عنوان شکلی از هوش اجتماعی ارائه کردند (Froozesh & Mirinejad, 2021).

همدلی

بندروا (Bandarwa, 1969) معتقد است که همدلی از طریق اصول یادگیری اجتماعی (مشاهده، الگوبرداری، تقلید و تقویت) آموخته می‌شود. مشاهده‌گر ابتدا به نشانه‌های شنیداری، چهره‌ای و وضعیتی که توسط شخص دیگر نشان داده می‌شود، توجه می‌کند و این اطلاعات، برداشتی در مورد آنچه شخص دیگر احساس می‌کند به مشاهده‌گر می‌دهد. به اعتقاد نظریه پردازان یادگیری، عوامل محیطی و تجارب اجتماعی در ایجاد همدلی و تفاوت‌های فردی در آمادگی کودکان برای نشان دادن همدلی تاثیر گذار هست. فرض بر این است که دلبستگی همراه با احساس ایمنی با مراقبت کننده سبب می‌شود در کودکی احساس همدلی رشد کند و همچنین واکنش مراقبت کننده و روش‌های انضباطی او بخصوص واکنش به آزار رساندن یا ناراحت کردن کودک دیگر نیز در ایجاد حس همدلی موثر است (Vertag, 2022)

ارونفريد (Eronfried et al., 1970) معتقد است که رشد همدلی و نقش آن در رفتار جامعه پسند از طریق اصول شرطی‌سازی است، کودک از طریق مشاهده‌ی رفتار دیگران، اطلاعاتی در مورد حالت عاطفی آن‌ها کسب می‌کند و از این راه همدلی را رشد می‌دهد، همچنین کودک یاد می‌گیرد که رفتارهای خاصی که از او بروز می‌کند حالت عاطفی شخص دیگر را تحت تاثیر قرار می‌دهد. بنابراین ممکن است در پاسخ به حالت عاطفی شخص دیگر رفتار خاصی را انجام دهد (Heimel & Soerer, 2015).

شخصیت

الگوی پنج عاملی شخصیت، الگوی مسلط در روانشناسی گرایشی می‌باشد. این مدل توافقی است میان روانشناسان صفت که پنج بعد یا عامل اصلی در توصیف همه‌ی صفات شخصیت وجود دارد این پنج عامل بعد گسترده و دو قطبی پنج عامل بزرگ خوانده می‌شوند. و این بزرگی نه به عظمت آن‌ها بلکه به دلیل گسترده و انتزاعی بودن آن‌هاست. رشد و شکل‌گیری نظریه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت، که در حال حاضر در اکثر کشورها مورد استفاده قرار می‌گیرد، به لحاظ تاریخی از چندین حوزه مورد حمایت قرار گرفته است. نظریه‌های صفات شخصیتی، رویکرد واژگانی، پرسشنامه‌های شخصیت، رویکرد تحلیل عاملی و تحقیقات صفات شخصیتی در فرهنگ‌های مختلف، همگی عواملی هستند که در رشد شخصیت نقش بسزایی داشته‌اند. اگرچه تحقیقات بر روی پنج عامل بزرگ در دهه‌ی اخیر رواج یافته است ولی تاریخچه‌ی این رویکرد را می‌توان به بیش از صد سال قبل و به کارهای فرانسیس گالتون نسبت داد و اصالت آن به آن‌چه که به عنوان فرضیه‌ی واژگانی شناخته شده است باز می‌گردد. اساس منطق فرضیه‌ی واژگانی آن است که نیاز همه ما به دانستن در مورد شخصیت از طریق زبان طبیعی حاصل می‌شود، یعنی واژه‌هایی که ما به‌طور معمول برای توصیف خودمان و یا دیگران استفاده می‌کنیم، شامل تمام اطلاعات اساسی برای پی بردن به ابعاد اساسی شخصیت انسان می‌باشد (Mohammadi, 2015).

پیشینه پژوهش

آنا و همکاران (Ana et al., 2021) در تحقیق خود با تأثیر والدین را بر قلدری نوجوانان و مکانیسم‌های آن در چین تأیید کرد. ایوت و همکاران (Elliott et al., 2019) نشان دادند سطح پایین مهارت‌های همدلی و سطح بالا رفتارهای بیرونی شده پیش-بینی کننده رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی و دبیرستان است. گومز اورتگا و رویز (Gomez Ortega & Ruiz, 2019) در پژوهش خود دریافتند که پرخاشگری روانی و تنبیه بدنی مادر اثری مستقیم بر قربانی قلدری شدن به ویژه در دختران دارد. جولیف و فرینگتون (Jolliffe & Farrington, 2011) نیز نشان داد قلدرها در مقایسه با همسالان خود که قلدری نمی‌کنند از همدلی عاطفی پایین‌تری برخوردارند.

طلایی و همکاران (Talai & Kodkhodaei, 2021) صورت گرفت نتایج تحلیل ها نشان داد که همدلی قومی فرهنگی قلدری را کاهش می دهد روان نژندی و برون گرایی باعث افزایش قلدری می شوند؛ در حالی که سایر ویژگی ها همچون انعطاف پذیری باوجدان بودن و دلپذیر بودن همچنان تاثیر منفی دارند.

درزی و همکاران (Darzi et al., 2020) در پژوهش خود نشان دادند پیوند با مدرسه شایستگی اجتماعی و همدلی بر قلدری اثر مستقیم دارند همچنین شایستگی اجتماعی بر همدلی اثر مستقیم و بر قلدری به واسطه همدلی اثر غیر مستقیم دارد اما پیوند با مدرسه بر همدلی اثر مستقیمی ندارد.

خرسند و همکاران (Khorsand et al., 2019) در پژوهش خود دریافتند که قلدری در دانش آموزان بیشتر بعنوان ابزاری برای دستیابی به اهدافی خاص و برای رهایی از افکار و هیجان های پریشان کننده صورت می گیرد.

اکبری و همکاران (Akbari et al., 2019) در پژوهش خود نشان داد که آموزش کنترل قلدری در میزان عزت نفس دانش آموزان اثر بخش بوده است و استفاده از تکنیک های کنترل قلدری می تواند به کاهش میزان قلدر در دانش آموزان قلدر و همچنین افزایش اعتماد به نفس این گروه منجر شود.

آسمری و همکاران (Asmri et al., 2018) در پژوهش خود دریافتند که رابطه منفی و معناداری بین مهارت های حل مسئله با قلدری وجود دارد.

نعمتیان و همکاران (Nematian et al., 2018) در پژوهش خود با عنوان ارزش ها و مشکلات، نشان می دهد که هر دو دانش آموز قلدر و قربانی سطوح پایینی از حل مسئله دارند و ادعا دارند که دانش آموزان خصوصاً پسران به قلدری متوسل می شوند؛ چراکه آنها نمی دانند چگونه حل مسئله کنند.

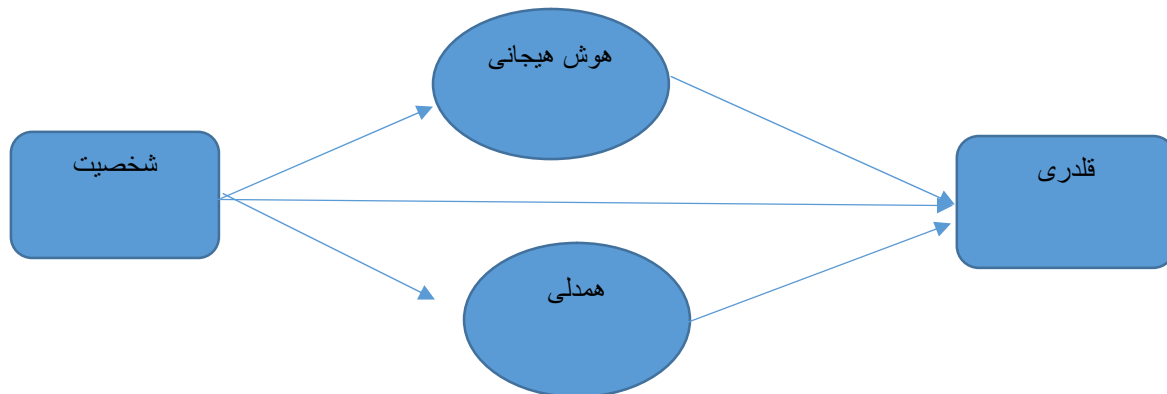
امیری و جمالی (Amiri & Jamali, 2018) در پژوهش خود نشان دادند که همبستگی معناداری بین مؤلفه های صفات تاریک شخصیتی، همدلی دشواری تنظیم هیجانی و سبک های دلبستگی وجود دارد. همچنین الگوی مدل یابی تحلیل مسیر نشان دهنده نقش میانجیگری دشواری تنظیم هیجان و همدلی بین سبک های دلبستگی و صفات تاریک بود.

اصغریپور و همکاران (Asgharpour et al., 2017) نشان دادند که قربانیان قلدری والدینی بیش از حد حمایت گر یا کنترل گر دارند کودکانی که از حمایت بیش از حد والدین برخوردارند تواناییشان برای دفاع از خود به طور چشمگیری کاهش می یابد و در نتیجه قربانی حملات یک دانش آموز دیگر می شوند.

سنایی و همکاران (Sana'i et al., 2016) در پژوهش خود نشان دادند آموزش مهارت های زندگی به نوجوانان به صورت گروهی می تواند در کنترل رفتار قلدری مؤثر بوده و توانای آنان را در مهارت های ارتباطی و همدلی و بهبود رفتارها و کاهش نشانه های رفتارهای قلدری در آنها شود.

مدل مفهومی پژوهش

از دیرباز پژوهشگران سعی در شناسایی متغیرهایی دارند که با تقویت یا تضعیف آنها به بهبود رفتار دانش آموزان در محیط مدرسه کمک کنند. بر همین اساس این پژوهش به بررسی مدل پیشنهادی رابطه مستقیم و غیرمستقیم شخصیت و قلدری به میانجیگری هوش هیجانی و همدلی می پردازد. طبق این مدل می توان گفت رابطه اشتیاق شخصیت با قلدری می تواند بستگی به هوش هیجانی و همدلی داشته باشد. بر اساس این مبانی الگوی علی (نمودار ۱) طراحی و آزمون می شود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

ویژگی این الگو، توجه همزمان به نقش سازه های روانشناختی (شخصیت، هوش هیجانی و همدلی) و بر قلدری در چارچوب الگویی علی است. بنابراین این الگو دانش و ادراک منسجمی از متغیرهای زمینه ساز قلدری فراهم می آورد.

روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن، کاربردی است و با توجه به روش یک پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی (معادلات ساختاری) می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر متشکل از تمامی دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول شهرستان نوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. روش نمونه گیری در پژوهش حاضر غیرتصادفی و در دسترس بود. جهت تعیین حجم نمونه در الگوی معادلات ساختاری جهت سازگاری مدل تعداد نمونه حداقل ۱۵ برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده در تحقیق استفاده شد. در این پژوهش ۸ متغیر پیش بین مشاهده شده، شناسایی شد که ۲۰ برابر آن مساوی با ۱۶۰ نفر است و با بیش برآورد و پیش بینی ریزش آزمودنی به ۲۸۰ نفر افزایش یافت. از تعداد ۲۸۰ نفر اطلاعات جمع آوری شد که پس از حذف پرسشنامه های ناقص، شرکت کنندگان در این پژوهش به ۲۵۷ نفر رسید. روش نمونه گیری غیرتصادفی در دسترس بود. به منظور انجام نمونه گیری، پژوهشگر با مدیران مدارس که در دسترس داشت، هماهنگ کرده و پس از اخذ اجازه، لینک پرسشنامه های قلدری، شخصیت، هوش هیجانی و همدلی را بصورت آنلاین در اختیار دانش آموزان قرار داد. ضمن اینکه از آزمودنی ها خواسته شد تا از نوشتن نام و نام خانوادگی خودداری کنند، در ابتدای پرسشنامه ها نیز ذکر شد که پاسخ ها محرمانه باقی می ماند.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه قلدری ایلینویز IBS - (Spelage & Holt, 2001) این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه و سه بعد می باشد. روایی و پایایی مطلوبی را برای این مقیاس ارائه داده اند. نمره گذاری بر اساس یک شاخص پنج درجه ای از نوع لیکرتی با دامنه ای یک (هرگز) تا پنج (همیشه) صورت می گیرد. هر بعد نمره جداگانه ای دارد. نمره بالا در هر زیر مقیاس بیانگر بروز بیش تر همان گونه رفتار در آزمودنی است. برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا استفاده کردند. همچنین به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور محققان از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هر یک از زیر مقیاس های قلدری، زد و خورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بود.

۲- پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت کودکان و نوجوانان (Barbaranelli et al., 2003): پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت کودکان (BFQ-C¹)، یک مقیاس خود گزارش دهی برای ارزیابی پنج عامل بزرگ شخصیت می باشد که برای کودکان ۸ سال و بالاتر دارای کاربرد میباشد و دارای ۶۵ آیتم میباشد که باربارانلی و همکاران در سال ۲۰۰۳ آن را در ایتالیا تدوین کردند (Akbari et al., 2012). پرسشنامه پنج عامل بزرگ برای سنجش عوامل پنج گانه شخصیت (وظیفه شناسی^۲، عقلانی/گشودگی^۳، برون گرایی^۴، ثبات هیجانی^۵ و سازش یافتگی^۶) در کودکان و نوجوانان طراحی شده است که برای هر عامل تعداد ۱۳ آیتم وجود دارد. نمره گذاری این پرسشنامه در قالب مقیاس لیکرت ۵ درجه ای (۱=خیلی کم، ۵=خیلی زیاد) انجام میشود. بنابراین حداقل و حداکثر نمره هر عامل ۱۳ الی ۶۵ است (Barbaranelli et al., 2003). اعتبار و روایی این مقیاس به طور وسیعی در پژوهش های مختلف بررسی و تأیید شده است (Barbaranelli et al., 2003). ضریب همسانی درونی ۰/۹۳ و اعتبار بازآزمایی ۰/۸۸ برای آن ذکر کردند در پژوهش های خارجی حمایت خوبی از روایی و پایایی این آزمون به عمل آمده است. در پژوهش (Morris et al., 2005) که در نمونه نوجوانان هلند انجام شد، مشخص شد که پرسشنامه پنج عامل بزرگ کودکان و نوجوانان روایی همزمان بالایی با پرسشنامه شخصیت Isang (JEPQ) داشت. همسانی درونی (آلفای کرونباخ) زیر مقیاس های BFQ-C بین ۱۰/۷۱ الی ۰/۸۳ بودند در ایران نیز در پژوهشی بر روی نمونه ای از دانش آموزان مقطع متوسطه نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه برای بی ثباتی هیجانی ۰/۷۴، با وجدان بودن ۰/۷۸، برونگرایی ۰/۶۵، توافق پذیری ۰/۷۲، هوش / گشودگی ۰/۷۲ میباشد که نشانگر پایایی بالای این آزمون است (Yousefi & Mela Alizadeh, 2012). همچنین در پژوهش دیگری که توسط (Akbari et al., 2012) انجام شد نتایج نشان داد که ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲۵ و برای خرده مقیاس ها در دامنه از ۰/۹۲ تا ۰/۹۶ می باشد. تحلیل عوامل به روش حداکثر درست نمایی نشان داد که مقدار ویژه تنها پنج عامل قابل توجه می باشند که به طور کلی ۶۰/۴۷ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند در پژوهش حاضر نیز برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمده است.

۳- پرسشنامه همدلی^۷ (Jolliffe & Farrington, 2006): پرسشنامه همدلی توسط معرفی شد. مقیاس همدلی دارای ۲۰ سوال و ۲ خرده مقیاس است. خرده مقیاس عاطفی - هیجانی که از ۱۱ سوال (۱-۲-۳-۴-۵-۷-۸-۱۱-۱۳-۱۵-۱۷-۱۸) تشکیل شده است و خرده مقیاس شناختی که ۹ سوال (۳-۶-۹-۱۰-۱۲-۱۴-۱۶-۱۹-۲۰) را شامل می شود. طیف نمره گذاری این پرسشنامه به صورت لیکرت ۵ گزینه ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) است و ۷ سوال آن دارای نمره گذاری معکوس است. حداقل و حداکثر نمره ی این مقیاس ۲۰ تا ۱۰۰ است. و نمره ی پایین نشانه ی عدم همدلی و نمره ی بالا نشانه ی سطح همدلی بالا می باشد. (Kerr et al., 2013) ضرایب پایایی این پرسشنامه را برای خرده مقیاس عاطفی ۰/۸ و همدلی شناختی ۰/۷۱ به دست آوردند. در پژوهش (Rajabi et al., 2016) نیز پایایی نسخه ی فارسی این پرسشنامه ۰/۹۱ محاسبه شد. پایایی در پژوهش حاضر ۰/۸۲ بدست آمد.

۴- آزمون هوش هیجانی (Bar-on, 1980): این آزمون، دارای ۱۱۷ سؤال و ۱۵ مقیاس می باشد که توسط Bar-on بر روی ۳۸۳۱ نفر از ۶ کشور (آرژانتین، آلمان، هند، نیجریه و آفریقای جنوبی) که ۴۸/۸ درصد آنان مرد و ۵۱/۲ درصد آنان زن بودند،

1. Big Five Questionnaire for Children

2. Conscientiousness

3. Intellect / Openness

4. Energy/ Extraversion

5. Emotional instability

6. Agreeableness

7. empathy questionnaire

اجرا شد و به طور نظامدار در آمریکای شمالی هنجاریابی گردید. نتایج حاصل از هنجاریابی نشان داد که آزمون از اعتبار و روایی مناسبی برخوردار است. پاسخ های آزمون نیز بر روی مقیاس ۵ درجه ای لیکرتی (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. مقیاسهای آزمون عبارتند از: خود آگاهی هیجانی^۱، خود ابرازی^۲، عزت نفس^۳، خود شکوفایی^۴، استقلال^۵، همدلی^۶، مسؤولیت پذیری اجتماعی^۷، روابط بین فردی^۸، واقع گرایی^۹، انعطاف پذیری^{۱۰}، حل مسأله^{۱۱}، تحمل فشار روانی^{۱۲}، «کنترل تکانش»^{۱۳}، خوش بینی^{۱۴}، شادمانی^{۱۵}. در پژوهش بار-آن میزان آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۳ گزارش گردید این میزان (آلفای محاسبه شده در مرحله سوم) با آلفای محاسبه شده در مرحله دوم آزمون یکسان بدست آمده (Samoui et.al, 2004). از بین روایی های ذکر شده برای پرسشنامه هوش هیجانی بار- آن پژوهش های زیادی روی روایی سازه صورت گرفته و نتایج روایی سازه را با چند پرسشنامه نشان داده مانند: پرسشنامه افسردگی بک (۱۹۸۷)، پرسشنامه کنار آمدن استرس (Andler & Parker 1990) پرسشنامه شخصیتی (Eysenck, 1975) پرسشنامه هوش هیجانی میر، سالووی و کارسو، پرسشنامه چند وجهی شخصیت (Minnesota et al., 1989)، پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت (۱۹۷۰) مقیاس فرا خلق صفت (۱۹۹۵)، مقیاس چک لیست ۹۰ نشانه ای (۱۹۷۳) مقیاس خود سنجی افسردگی، (Zong et al., 1965)، چک لیست ۹۰ نشانه ای (Alexey Taymia of Toronto, 1994)، چک لیست ۹۰ نشانه ای (۱۹۷۳) مقیاس خود سنجی افسردگی، (Zong et al., 1965). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر نیز ۰/۷۴ محاسبه شد.

یافته های تحقیق

در جدول ۱ ویژگی های زمینه ای پاسخگویان گزارش شده است. حجم نمونه پژوهش برابر با ۷۰۰ نفر است.

جدول ۱. توصیف ویژگی های زمینه ای با آماره های تعداد و درصد فراوانی (n= ۷۰۰)

متغیر	طبقه	تعداد	درصد
جنسیت	دختر	۱۲۸	۴۹/۸۱
	پسر	۱۲۹	۵۰/۱۹
سن	۱۳ سال	۹۳	۳۶/۱۹
	۱۴ سال	۷۱	۲۷/۶۲
	۱۵ سال	۹۳	۳۶/۱۹

یافته های جدول ۱ نشان داد از نظر جنسیت، ۴۹/۸۱ درصد پاسخگویان دختر و ۵۰/۱۹ درصد پسر بودند. از نظر سنی ۳۶/۱۹ درصد ۱۳ سال، ۲۷/۶۲ درصد ۱۴ سال، ۳۶/۱۹ سال سن داشتند.

در جدول ۲ آماره های توصیفی متغیرهای اصلی شامل میانگین، انحراف استاندارد و کمترین و بیشترین نمره آمده است.

1. Emotional Self – Awareness (ES)

1. Assertiveness (AS)- 2

2. Self- Regard (SR).

3. Self-Actualization (SA).

4. Independence (IN).

5. Empathy (EM).

6. Social Responsibility (RE).

7. Interpersonal Relationship (IR).

8. Reality Testing (RT).

9. Flexibility (FL).

10. Problem Solving (PS).

11. Stress Tolerance (ST).

12. Impulse Control (IC).

1. Optimism (OP).

2. Happiness (HA).

جدول ۲. آماره های توصیفی متغیرهای اصلی

آماره های توصیفی				متغیرها
بیشترین	کمترین	انحراف استاندارد	میانگین	
۲۶	۵	۳/۲۵	۱۳/۷۴	وظیفه شناسی
۲۱	۴	۱/۹۶	۹/۶۴	عقلانی / گشودگی
۲۵	۴	۲/۱۹	۱۲/۲۵	برون گرایی
۴۰	۱۲	۵/۲۵	۳۱/۳۴	ثبات هیجانی
۳۶	۱۰	۴/۷۸	۲۶/۲۱	سازش یافتگی
۹۸	۲۹	۱۲/۰۶	۶۹/۳۷	همدلی
۸۰	۱۰	۱۷/۵۲	۴۵/۳۰	هوش هیجانی
۶۲	۷	۸/۹۳	۲۵/۹۶	قلدری

مطابق جدول ۲، در بین ابعاد شخصیت بالاترین میانگین را ثبات هیجانی با مقدار ۳۱/۳۴ و کمترین میانگین را عقلانی/گشودگی با میانگین ۹/۶۴ داشت. همچنین میانگین مقیاس همدلی برابر با ۶۹/۳۷، میانگین مقیاس هوش هیجانی برابر با ۴۵/۳۰ و میانگین مقیاس قلدری برابر با ۲۵/۹۶ بود.

بررسی مقادیر کجی و کشیدگی نشان داد با توجه به این که مقادیر کجی و همچنین مقادیر کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه +۲ تا -۲ بدست آمد که می توان نتیجه گرفت که تمامی متغیرها از توزیع نرمال یا نزدیک به نرمال برخوردارند و می توان از آزمون-های پارامتریک مانند همبستگی پیرسون استفاده کرد.

در جداول ۳ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی در کل نمونه آمده است.

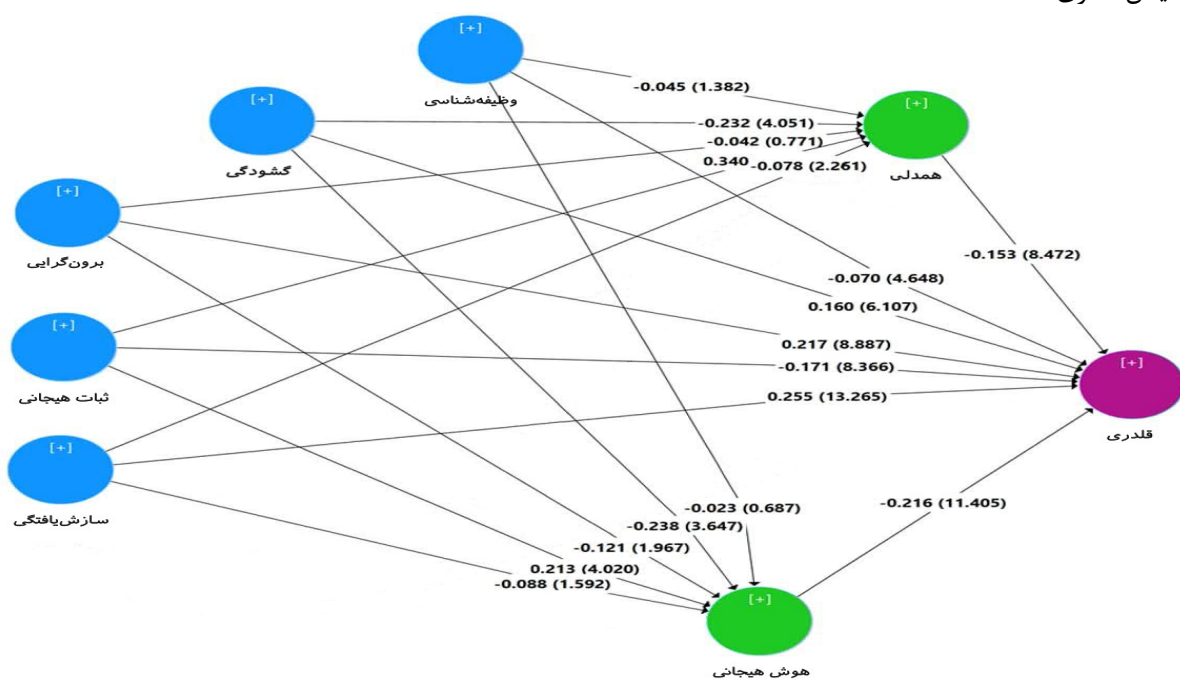
جدول ۳. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش در کل نمونه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۹
۱. وظیفه شناسی	۱							
۲. عقلانی / گشودگی	۰/۱۸**	۱						
۳. برون گرایی	۰/۴۷**	۰/۳۰**	۱					
۴. ثبات هیجانی	-۰/۵۴**	-۰/۲۸**	-۰/۲۶**	۱				
۵. سازش یافتگی	۰/۲۲**	-۰/۲۱**	۰/۴۶**	-۰/۳۷**	۱			
۶. همدلی	-۰/۳۰**	-۰/۴۳**	-۰/۲۵**	۰/۲۵**	-۰/۳۱**	۱		
۷. هوش هیجانی	-۰/۴۲**	-۰/۲۶**	-۰/۳۶**	۰/۵۰**	-۰/۴۵**	۰/۴۱**	۱	
۸. قلدری	-۰/۳۷**	-۰/۱۹**	-۰/۴۴**	-۰/۵۷**	-۰/۴۴**	-۰/۴۸**	-۰/۵۲**	۱

توجه: * = $p \leq 0.05$ و ** = $p \leq 0.01$

نتایج جدول ۳ نشان داد در سطح اطمینان حداقل ۹۵ درصد رابطه معنی داری بین تمامی متغیرهای مستقل و میانجی با متغیر وابسته قلدری مشاهده شد ($p < 0/05$). یافته ها نشان داد رابطه معنی داری بین ابعاد شخصیت، همدلی و هوش هیجانی با قلدری مشاهده شد. جهت رابطه بین ابعاد شخصیت با قلدری منفی بود. همچنین رابطه منفی همدلی و هوش هیجانی با قلدری، نیز منفی بود. بررسی شدت همبستگی ها نشان داد قوی ترین همبستگی با قلدری مربوط به ثبات هیجانی ($r = -0/57$)، هوش هیجانی ($r = -0/52$) و همدلی ($r = -0/48$) بود.

نتایج آزمون روایی و پایایی گویای این بود که تمامی متغیرهای آشکار یا سوالات مقیاس قلدری از روایی مناسب و بالاتر از معیار ۰/۴۰ برخوردار بودند که با توجه به مقادیر آماره t ، تمامی بارهای عاملی در سطح اطمینان حداقل ۹۵ درصد معنی دار بودند ($p < 0/05$). لازم به ذکر است که یک سوال از پرسشنامه قلدری که سوال شماره ۹ بود به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ و روایی و پایایی ضعیف از تحلیل و مدل حذف شد. نتایج بررسی پایایی نشان داد در آزمون پایایی ترکیبی میزان پایایی برابر با ۰/۹۲ و در آزمون آلفای کرونباخ میزان پایایی برابر با ۰/۹۱ بود که بیشتر از معیار ۰/۷۰ بود و نشان داد آزمون های پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ، پایایی مقیاس قلدری را تایید کردند. روایی همگرای مقیاس قلدری نزدیک به ۰/۵۰ بود که نشان از روایی همگرای نسبتاً مطلوب مقیاس قلدری داشت و بر این اساس روایی همگرای قلدری تایید شد. در مجموع یافته ها نشان از تایید روایی و پایایی مقیاس قلدری داشت.



شکل ۲. مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد

شکل ۲- مدل تجربی در نمونه حاضر در حالت ضرایب استاندارد است که آماره t که معنی داری رابطه را نشان می دهد در پرنتر آمده است. مقدار t بزرگتر از ۱/۹۶ به معنای تایید رابطه در سطح اطمینان حداقل ۹۵ درصد است ($p < 0/05$).

جدول ۴. شاخص های برازش مدل پژوهش

مدل	گروه	ضریب تعیین (R^2)	شاخص اعتبار افزونگی (Q^2)	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد (SRMR)
اولیه	کلی	۰/۵۲	۰/۱۶	۰/۸۸	۰/۰۸۶
اصلاح شده	کلی	۰/۵۰	۰/۱۷	۰/۹۲	۰/۰۷۴

مطابق نتایج جدول ۴، مقدار شاخص برازش هنجار شده (NFI) در مدل اولیه و در نمونه کلی برابر با ۰/۸۸ و در مدل اصلاح شده برابر با ۰/۹۲ بدست آمد. بر این اساس برازش مدل اولیه مطابق با شاخص برازش هنجار شده مقدار متوسطی در مدل اولیه و مقدار مناسبی در مدل اصلاح شده بود. شاخص برازش میانگین مربعات باقیمانده استاندارد در مدل اولیه برابر با ۰/۰۸۶ بود که مقدار متوسطی بود اما در مدل اصلاح شده این مقدار بهبود پیدا کرد و به ۰/۰۷۴ رسید و بدین دلیل که کمتر از معیار ۰/۰۸ بود، برازش مدل از نظر شاخص SRMR در مدل اصلاح شده مورد تایید قرار گرفت. شاخص اعتبار افزونگی در مدل اولیه و در نمونه کلی برابر با ۰/۱۶ بود که مقدار قابل قبولی بود. در مدل اصلاح شده این مقدار به ۰/۱۷ رسید. بر این اساس برازش مدل مطابق با شاخص اعتبار افزونگی تایید شد. برطبق نتایج، ضریب تعیین برای متغیر وابسته قلدری در مدل اولیه در نمونه کلی برابر با ۰/۵۲ بود که نشان از قدرت تبیین مناسب مدل داشت در مدل اصلاح شده با وجود حذف برخی روابط ضریب تعیین کاهش ناچیزی داشت و به ۰/۵۰ رسید که نشان داد متغیرهای پیش بین مدل توانستند ۵۰ درصد از واریانس قلدری را تبیین کنند. در مجموع نتایج نشان داد برازش مدل اولیه در نمونه مقدراری متوسط و برازش مدل اصلاح شده مقدار مطلوبی بود.

در جدول ۵ نتایج آزمون اثرات مستقیم در مدل آمده است و ضرایب مسیر ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون اثرات مستقیم در مدل

نوع تاثیر		گروه نمونه	
ضریب	مقدار t	مقدار p	استاندارد
وظیفه شناسی -> همدلی	-۰/۱۶۷	۴,۵۱	<۰/۰۰۲
عقلانی/گشودگی -> همدلی	-۰/۲۴۲	۳,۲۹	<۰/۰۰۱
برون گرایی -> همدلی	-۰/۱۲۱	۴/۲۹	<۰/۰۰۵
ثبات هیجانی -> همدلی	-۰/۳۳۵	۶,۵۲	<۰/۰۰۱
سازش یافتگی -> همدلی	-۰/۱۰۹	۳,۶۱	<۰/۰۰۸
وظیفه شناسی -> هوش هیجانی	-۰/۰۲۱	۳/۵۳	<۰/۰۰۵
عقلانی/گشودگی -> هوش هیجانی	-۰/۰۵۹	۳/۷۴	<۰/۰۰۳
برون گرایی -> هوش هیجانی	-۰/۱۵۷	۳,۰۱	<۰/۰۰۵
ثبات هیجانی -> هوش هیجانی	-۰/۲۶۸	۳,۲۸	<۰/۰۰۱
سازش یافتگی -> هوش هیجانی	-۰/۱۴۲	۳,۶۱	<۰/۰۰۸
وظیفه شناسی -> قلدری	-۰/۱۳۶	۳,۹۱	<۰/۰۰۷
عقلانی/گشودگی -> قلدری	-۰/۱۷۴	۵,۱۹	<۰/۰۰۱
برون گرایی -> قلدری	-۰/۲۴۰	۷,۳۷	<۰/۰۰۱
ثبات هیجانی -> قلدری	-۰/۱۳۲	۵,۰۰	<۰/۰۰۱
سازش یافتگی -> قلدری	-۰/۱۶۳	۳,۰۴	<۰/۰۰۲
همدلی -> قلدری	-۰/۱۴۷	۶,۰۰	<۰/۰۰۱
هوش هیجانی -> قلدری	-۰/۲۲۰	۸,۸۰	<۰/۰۰۱

نتایج جدول ۵ نشان داد که در مدل ، همه پنج بعد شخصیت بر قلدری اثرگذار بودند ($p < ۰/۰۵$). یافته ها نشان داد همه ابعاد اثر مستقیمی بر قلدری داشتند. بررسی ضرایب استاندارد نشان داد قوی ترین تاثیر بر قلدری مربوط به برون گرایی با ضریب تاثیر ۰/۲۴۰- بود.

در جدول ۶ نتایج آزمون مدل سازی معادلات ساختاری به منظور بررسی اثرات غیرمستقیم آمده است و نقش میانجی همدلی و هوش هیجانی به روش بوت استرپینگ بررسی شد. تمامی روابط جدول ۴-۶ از نظر آماری معنی دار هستند.

جدول ۶. نتایج میانجی گری همدلی و هوش هیجانی در مدل اصلاح شده

مقدار p	مقدار t	اثر غیرمستقیم (ضریب استاندارد)	نوع تاثیر
<۰/۰۰۱	۴,۲۵	-۰/۱۳۹	وظیفه شناسی -> همدلی -> قلدری
<۰/۰۰۱	۵,۸۱	-۰/۱۵۱	عقلانی/گشودگی -> همدلی -> قلدری
۰/۰۴۱	۲,۰۵	-۰/۱۱۱	برون گرایی -> همدلی -> قلدری
۰/۰۱۵	۲,۴۴	-۰/۱۱۳	ثبات هیجانی -> همدلی -> قلدری
۰/۰۰۱	۳,۴۷	-۰/۱۲۴	سازش یافتگی -> همدلی -> قلدری
<۰/۰۰۱	۵,۲۰	-۰/۲۶۰	وظیفه شناسی -> هوش هیجانی -> قلدری
۰/۰۰۱	۳,۳۹	-۰/۱۴۳	عقلانی/گشودگی -> هوش هیجانی -> قلدری
۰/۰۱	۴,۵۴	-۰/۱۶۲	برون گرایی -> هوش هیجانی -> قلدری
۰/۰۱	۴,۷۸	-۰/۱۷۳	ثبات هیجانی -> هوش هیجانی -> قلدری
۰/۰۱	۴,۹۱	-۰/۱۴۷	سازش یافتگی -> هوش هیجانی -> قلدری

نتایج جدول ۶ نشان داد که در مدل کلی نقش میانجی همدلی در رابطه بین وظیفه شناسی، عقلانی/گشودگی، برون گرایی، ثبات هیجانی و سازش یافتگی با قلدری تایید شد ($p < ۰/۰۵$). همچنین نقش میانجی هوش هیجانی در رابطه همه ابعاد با قلدری تایید شد ($p < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر طراحی و تبیین مدل نقش میانجی گری هوش هیجانی و همدلی در ارتباط بین شخصیت و قلدری در مدارس ابتدایی استان مازندران بود. نتایج نشان داد همه ابعاد شخصیت و همدلی و هوش هیجانی بر قلدری تاثیر مستقیم و تاثیر غیرمستقیم دارد. مطالعات درباره صفات شخصیتی و قلدری، نشان داده است ویژگی‌های شخصیتی بر قلدری تأثیر گذارند؛ به ویژه صفات شخصیتی همچون خودشیفتگی و روان پریشی. در پژوهش (Wengel et al., 2017) نشان داده شد سادیسیم می تواند با ایجاد روابط خود با زورگویی و آزار و اذیت، پیش‌بینی کننده رفتارهای ضداجتماعی باشد. شواهد دیگری نشان داده است ویژگی برون گرایی نقش تقویت کننده، به ویژه برای قربانی شدن در فضای قلدری دارد (Skurtel et al., 2020). نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Ang and Go, 2010)، (Stefgen et al., 2011)، (Barlinska et al., 2018)، (Fetesh, 2017)، (Rodrigues et al., 2018)، (Kalmestra et al., 2020)، (Ferreira et al., 2021) و (Ebrahimi et al., 2018) هم‌سو است.

(Skurtel et al. 2020) نشان دادند برون گرایی پیش‌بینی کننده قرار گرفتن در معرض قلدری است؛ در حالی که توافق پذیری به عنوان عاملی محافظ، احتمال قلدری را کاهش می‌دهد. به علاوه، پادیر و همکاران (Padir et al., 2021) نیز دریافتند که توافق پذیری، پیش‌بینی کننده قلدری است. می‌توان گفت که افرادی که توافق پذیری کمتری دارند، رفتارهای دوستانه کمتری دارند، هم‌دردی کمتری با دیگران می‌کنند، میزان همکاری با دیگران در آنها کمتر است و در ارتباطات خود بیش از دیگران ستیزه‌جویانه عمل می‌کنند؛ از این رو، افرادی که به دلیل توافق پذیری کم، مشکلات بیشتری در برقراری ارتباط رودررو دارند، ترجیح

می‌دهند از ارتباط در قالب مجازی استفاده کنند و راحتی این افراد در محیط‌های مجازی فضای بیشتری را برای قلدری در این محیط‌ها برای آنها فراهم می‌کند.

زونگ و همکاران (Zong et al., 2021) نیز دریافته‌اند که از بین ویژگی‌های شخصیتی، گشودگی به تجربه با قلدری رابطه مثبت دارد؛ در حالی که روان‌رنجوری، توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی با قلدری رابطه منفی دارد. همچنین، هرچقدر فرد گشودگی به تجربه بیشتری داشته باشد، به احتمال بیشتری هدف قلدری واقع خواهد شد؛ در حالی که روان‌رنجوری و وجدان‌گرایی این احتمال را کاهش می‌دهد. به عبارت دیگر، افرادی که گشودگی به تجربه بیشتری دارند، کنجکاو بیشتری درباره دنیای بیرون دارند، در فضای مجازی ارتباطات گسترده‌تری دارند، بیشتر در معرض اطلاعات مخرب یا منحرف قرار می‌گیرند و از این رو، به احتمال بیشتری در برابر قلدری آسیب‌پذیرند؛ در حالی که افراد با وجدان بیشتر، به دلیل خودکنترلی بیشتر، در این زمینه آسیب‌پذیری کمتری دارند. به علاوه، هرچقدر افراد توانمندی بیشتری در کنترل و تنظیم هیجانات خود داشته باشند، به احتمال کمتری رفتارهای مرتبط با قلدری نشان می‌دهند و یا هدف قلدری واقع می‌شوند. همچنین، افراد دارای توافق‌پذیری بیشتر، با دیگران به شکل متعادل‌تری برخورد می‌کنند، صمیمیت بیشتری با دیگران دارند و از این رو، به احتمال کمتری هدف قلدری واقع خواهند شد.

استفجن و همکاران (Stefgen et al., 2011) تصریح کردند که قلدران پاسخ همدلی کمتری با دیگران دارند. همچنین، ماچاکوا و فتیش (Machakwa & Fetsh, 2016) نشان دادند همدلی، حمایت از قلدری را پیش‌بینی می‌کند. در بعد فرهنگی، پژوهش رودریگز و همکاران (Rodrigues et al., 2018) نشان داد بر اساس گروه قومی فرهنگی هیچ تفاوتی بین سطح پرخاشگری یافت نشد. در میان دانشجویان کلمبیایی، رومانیایی و اسپانیایی، بزه‌دیدگی نیز توسط همدلی پیش‌بینی شده بود. این در حالی است که مارتینز و همکاران (Martinez et al., 2021) دریافته‌اند که هرچقدر افراد همدلی عاطفی بیشتر و عزت‌نفس کمتری داشته باشند، به احتمال بیشتری هدف قلدری واقع می‌شوند و یا خودشان قلدری می‌کنند. فریرا و همکاران (Ferreira et al., 2021) در پژوهشی با عنوان بررسی همدلی در قلدری در یک طرح نیمه‌آزمایشی از ۲۲۱ دانش‌آموز کلاس ۷ و ۸ نشان دادند تجربه یک بازی جدی چندنفره می‌تواند همدلی شناختی را در بین نوجوانان در مقابل قلدری اینترنتی، نگرانی همدلانه درباره این موقعیت‌ها و همدلی عاطفی با افراد درگیر در طول بازی را تقویت کند. به علاوه وونگ و همکاران (Wong et al., 2021) دریافته‌اند که در بین نوجوانان، همدلی کم در کنار محدودیت‌نداشتن در استفاده از اینترنت، با قلدری در ارتباط است. می‌توان گفت که نوجوانانی که همدلی کمتری دارند، به احتمال کمتری نگران پیامدهای رفتار خود هستند، به احتمال کمتری به دیدگاه دیگران توجه می‌کنند و از این رو، به احتمال بیشتری درگیر قلدری می‌شوند.

به طور کلی، همدلی در کاهش رفتارهای انحرافی نقش اساسی دارد؛ چراکه مؤلفه‌های همدلی ق، به نفع ارزش‌های قومی فرهنگی، انسجام اجتماعی را افزایش خواهد داد. از سوی دیگر، زمانی می‌تواند تهدید تلقی شود که به آنها تجاوز شده باشد و ارزش‌های ملی، توان اتحاد و انسجام خودشان را از دست داده باشند. فردی که قصد دارد در فضای مجازی به سایرین توهین یا زورگویی کند، چنانچه نشانه‌ای مبنی بر اشتراکات فرهنگی نظیر واژه‌ها، پوشش و اصلاحات خاص فرهنگی را مشاهده کند، تا حد زیادی این رفتار را کاهش خواهد داد و تلاش می‌کند از رهگذر مؤلفه‌های انسجام‌بخش، توافق درونی را حاصل کند. در مقام مشاهده‌کننده نیز وضعیت به همین منوال است. چنانچه فرد در موضع قربانی نیز قرار گیرد، تلاش می‌کند تا از طریق همدلی با قربانیان هم‌قوم خود و یا جذب همدلی دیگران، آسیب‌های پرخاش را کاهش دهد. از طرفی نیز افرادی که از توانایی بالایی از هوش هیجانی برخوردار هستند، از طریق دستکاری ویژگی‌های شناختی و رفتاری موجب ارتقای قدرت ابراز هیجان در خود می‌شوند. توانایی هوش هیجانی به افراد این امکان را می‌دهد که چگونه روابط میان فردی معناداری داشته باشند، بتوانند با دیگران به درستی و بدون مشکل ارتباط برقرار کنند و توانایی‌های خود را ارزیابی کنند و این پدیده‌ای کاملاً مرتبط با ابراز هیجان صحیح آنها است.

همچنین هوش هیجانی نوعی فراتوانایی است که مشخص می کند چگونه بتوانیم از سایر مهارت های خود از جمله ضریب هوشی به بهترین وجه استفاده کنیم. فردی که از توانایی بالایی در هوش هیجانی برخوردار هستند قادر خواهند بود شناخت احساسات خویش و دیگران را بهبود بخشیده و خودکارآمدی، کنترل هیجانات و تنظیم هیجان را در خود افزایش داده و توانایی اداره مطلوب خلق و خو و افزایش توان حل مسئله و بهره‌برداری از هیجانات را در خود داشته باشد (Narimani et al., 2019) منطقی است چنین شخصی قلدری سطح پایین تری داشته باشد.

نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند در وهله اول مورد استفاده خانواده‌ها، روان شناسان و مشاوران قرار گیرد. همچنین سیاست گذاران امر تعلیم و تربیت و در رأس آن وزارت آموزش و پرورش میتوانند از نتایج حاصل از این پژوهش بهره مند شوند. بر اساس نتایج پژوهش توصیه می شود در جهت رشد مناسب تربیتی دانش آموزان با رفتارهای مرتبط با قلدری، مشاوران مدارس جلسات مستمری را برای ارائه راه کارهای حل مشکلات در خانواده تبیین وظایف اعضای خانواده و ایجاد مهارت های ارتباطی برای والدین این دانش آموزان برگزار کنند.

پشتیبانی مالی

پژوهشگر هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

نویسنده مقاله هیچ تعارض منافی ندارد.

سپاسگزاری

نویسنده مقاله از شرکت کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نماید.

References

- Akbari, B., Talepasand, A., Rezaei, S., Rahimian Bogar, A. (2019) The effectiveness of the bullying control training program on the self-esteem and academic self-concept of bullied students. *Journal of Promoting Safety and Preventing Injuries*, 8(1), 1-10. (In Persian)
- Algar, J. B., Cabrera, J., Medina, M., & Travieso, C. M. (2015). New approach in quantification of emotional intensity from the speech signal: Emotional temperature. *Expert Systems with Applications*, 42(24), 9554-9564. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2015.07.062>
- Amiri, J., & Jamali, J. L. (2018). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14. (In Persian).
- Ana, M., Martinez Heros, M., Hickey, N., Kramer, T., & Nichols, D. (2021). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645-667.
- Andler, L. H., & Parker, P. (1990). The rough sound of salience enhances aversion through neural synchronisation. *Nature Communications*, 10(1), 405-415.
- Ang, S., & Go, (2011). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two step approach. *Psychological Bulletin* .103(3), 411-423.
- Asgharpour, Z, Zarbakhsh, B., & Bahri, M. (2017). The relationship between parenting styles and being a victim of bullying among adolescents with the mediating role of parents' psychological aggression and family corporeal punishment. *Iranian Educational Research Journal* ,43(3), 27-45. (In Persian)
- Asmri Borde, Z., Dolatshahi, Y., Taheri, E. (2018). Investigating the prevalence of bullying and its relationship with social emotional skills, problem solving skills and depression in first secondary students. *Education and Evaluation of Educational Sciences*, 12(48), 13-32. (In Persian).
- Bandarwa, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., et al. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645-664.
- Barlinska, A. S., Volk, A. A., & Hosker, A. (2018). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 218-223.
- Bar-on, E. (1980). Nonverbal and verbal behavior of preschool, remedial, and elementary school teachers. *American Educational Research Journal*, 24(3), 405-415.
- Bejarold, J., & Petzold, M. (2015). Parents' feelings, coping strategies and sense of parental self-efficacy when dealing with children's victimization experiences. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00700>.
- Darzi, M., Yaqoubi, A., & Rashid, K. (2022). The relationship between connection with school and social competence with bullying of students with the role of empathy as a mediator. *New Psychological Research Quarterly* 16(62), 1-17. (In Persian)
- Ebrahimi, F., Shahni, Y., & Behrouzi, M. (2018). Investigating the effect of bullying prevention program training on empathy and bullying adaptation of female students in the first year of middle school in Ahvaz. *Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 183-204. (In Persian)
- Elliott, S. N., Hwang, Y. S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119-126.
- Eronfried, H., Meister, J. C., & Pier, J. (1970). *Narrative empathy* (2nd ed.). DeGruyter.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
- Eysenck, T. (1975). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9(4), 222-231.
- Ferreira, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2021). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.

- Fetesh, D., & Limber, S. P. (2017). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the problems among Taiwanese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, *55*(3), 405-413
- Flemin, J. N., & Jacobsen, T. (2010). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *28*(2), 173-184. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5
- Fori, K. A. (2019). Promoting a culture of bullying: Understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice*, *13*(1), 94-120.
- Froozesh, S., & Mirinejad, M. (2021). The relationship between emotional intelligence and mental health and the reduction of anxiety caused by corona in adults. *Psychology and Educational Sciences in the Third Millennium*, *9*, 194-206. (In Persian)
- Givazolias, R. L. C., & Mitsu Polo, E. D. (2015). Attitudinal prosody: What we know and directions for future study. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *37*(3), 471-479. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.01.027>
- Golman, L. (1996). An alternative description of personality: The big five-factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(6), 1216-1229.
- Gomez Ortega, H., & Ruiz, J. (2019). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, *37*(1), 40-53.
- Heimel, K., Soerer, R. (2015). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school. *Journal Psychological Bulletin*, *121*(1), 3-19.
- Jezini, W. L., Jarmulowicz, L., & Bidelman, G. M. (2019). Auditory processing, linguistic prosody awareness, and word reading in Mandarin-speaking children learning English. *Reading and Writing*, *30*(7), 1407-1429. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9730-8>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, *32*(6) 540-550.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, *34*, 59-71.
- Julia, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1-14.
- Kalmestra, J. (2020). Early health risk factors for violence: Conceptualization, evidence, and implications. *Aggression and Violent Behavior*, *16*, 63-73.
- Kerr, K., Groschner, A., Kunter, M., & Seidel, T. (2013). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.
- Khorsand I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges, *Emotion Review*, *11*(2), 151-65.
- Kim, M., Clark, S. L., Donnellan, M. B., & Burt, S. A. (2020). A multi-method investigation of the personality correlates of digital aggression. *Journal of Research in Personality*, *85*, 103923.
- Kotsu, K., Nikola Jacek, T. (2015). Instructional and motivational classroom discourse and their relationship with teacher autonomy and competence support—findings from teacher professional development. *European Journal of Psychology of Education*, *33*(2), 377-402.
- Machakwa, R. L. C., & Fetsh, E. D. (2016). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education*, *8*(6), 1-10.
- Mangos, N., Quested, E., Reeve, J., & Cheon, S. H. (2020). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, *15*(6), 303-311.
- Minnesota, D., Rienties, B., & Nguyen, Q. (1989). Subjective data, objective data and the role of bias in predictive modelling: Lessons from a dispositional learning analytics application. *PLoS One*, *15*(6), 1-29
- Mitsopoulou, H. Z., Giovazolias, J. L. (2015). The role of emotion regulation in the relationship between empathy and internalizing symptoms in college students. *Mental Health & Prevention*, *13*, 43-49.

- Mohammadi, T. (2015). Causal effects in mediation modeling: An introduction with applications to latent variables. *Structural Equation Modeling*, 22 (1), 12-23.
- Morris R. L. C., & Ross, E. D. (2005). Attitudinal prosody: What we know and directions for future study. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(3), 471-479.
- Narimani, M., Esmailzadeh, S., Azevedo, L. B., Moradi, A., Heidari, B., & Kashfi-Moghadam, M. (2019). Association between weight status and executive function in young adults. *Medicina*, 55(7), 363. (In Persian)
- Nematian, J., Gholamrezanezhad, A., & Nematian, E. (2018). Giardiasis and other intestinal parasitic infections in relation to anthropometric indicators of malnutrition: a large, population-based survey of schoolchildren in Tehran. *Annals of Tropical Medicine & Parasitology*, 102(3), 209-214. (in Persian)
- Pabon, E., MacKillop, J., Palmer, A. A., & de Wit, H. (2020). Multidimensional latent structure of risk-related phenotypes in healthy young adults. *Experimental and clinical psychopharmacology*, 28(1), 55-81.
- Padir, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2021). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 14(10), 18-30.
- Padir-Carrasco, M., Ramirez-Baena, L., Jiménez-Picón, N., Ponce Blandón, J. A., Martínez Montilla, J. M., & Martos-García, R. (2021). Influence of personality traits and its interaction with the phenomenon of bullying: A multi-centre descriptive study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 172-186.
- Papamichalki, S. (2021). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201>
- Poornprasit, D., & Buniyasiriwat, S. (2018). The neurocognition of prosody. Emotional prosody processing in schizophrenic patients: a selective review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 7(10), 363-385.
- Rajabi, R., & Deci, E. (2016). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>. (In Persian)
- Rigby K., & Smith, P. T. (2011). Children's attitudes towards victims. In D. P. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying* (pp. 119-135). Heinemann Books.
- Rodrigues, S., Quinlan, M. M., & Mazer, J. P. (2018). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59(4), 431-452.
- Ryan, R., R., & Deci, E. L. (2018). *Self determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sadeghikia, K., & Nasirpour, G. (2022). Investigating the relationship between emotional intelligence and effective leadership in Nazaja headquarters managers. *Military Sciences and Techniques*, 59, 199-226. (In Persian)
- Salmon, K. R. (2018). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Samoui, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2004). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Sana'i, S., Bahreini, B., Raisi, M., & Sarteshnizi, A. (2016) Studying the effectiveness of teaching life skills on reducing the tendency to bully male students of the first secondary school. *social Order*, 39, 219-242. (In Persian)
- Sarabstin, E., & Leventhal, J. (2010). Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103556>
- Song, J., & Jose, P. E. (2020). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of Aggression*, 6(3), 185-195.
- Spengar, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2020). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520.

- Stefgen, N., Firth, J., Kibowski, F., Sumich, A., Egan, V., & Bloxsom, C. A. J. (2011). Empathy at the heart of darkness: Empathy deficits that bind the dark triad and those that mediate indirect relational aggression. *Frontiers in psychiatry*, *10*(3), 95-104.
- Talai, M., Sharifi, S., & Kadkhodaei, M. (2021). The impact of ethno-cultural empathy on cyberbullying and moderating role of personality traits among secondary school girls. *Ferdowsi University of Mashhad Journal of Social Sciences*, *19*(1), 218-191. (In Persian)
- Vertag, A. (2022). Empathy and dark personalities. Empathy and dark personalities. *Empathy advanced research and applications. International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, *10*(3), 289–306.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, *34*(4), 327-343.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior*, *36*, 34-43.
- Walters, L., & Spilga, T. J. (2018). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, *48*(2), 122–129.
- Yousefi, K., Mela Alizadeh, N., & Paulmann, S. (2012). Correlation of body mass index and serum parameters with ultrasonographic grade of fatty change in non-alcoholic fatty liver disease. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, *16*(1), 250-261. (In Persian)
- Yuan, C., & Luzny, K. (2020). School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. *School Psychology International*, *39*(6), 587-605.
- Zheo, K., Weinstein, N., & Paulmann, S. (2021). ERP correlates of motivating voices: Quality of motivation and time-course matters. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *12*(10), 1687–1700.
- Zong, K., Weinstein, N., & Paulmann, S. (1965). Students with emotional and behavioral problems in inclusive classes: A critical incident analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *29*(4), 213–225.

