

**Research Paper**

**Determinant factors of bullying in school with emphasis on cognitive-social theory**

**Masoume Torkashvand<sup>\*</sup>, Hadi Kerakati<sup>r</sup>**

**Citation** torkashvand M. Determinants of bullying in school, with an emphasis on social-cognitive theory of moral behavior: elementary schools in Tehran. Early Childhood Health And Education 2022; 3 (3)  
URL: <http://jeche.ir/article-1-91-fa.html>



**ARTICLE INFO**

**Keywords:**

Bullying,  
moral development,  
Moral identity,  
Moral disengagement,  
School

**Received:** 23 Oct 2022

**Accepted:** 09 Dec 2022

**Available:** 21 Dec 2022

**ABSTRACT**

**Introduction:** The present study was conducted with the aim of investigating the determinants of bullying in school. In identifying these factors, attention was paid to different aspects of moral development.

**Research Method:** The statistical population of this research is all male and female elementary school students in Tehran city, 300 people were selected as a sample using systematic random sampling. The reliability of the current research questionnaire for the dependent variable (bullying) was calculated by calculating Cronbach's alpha equal to 0.89 and Cronbach's alpha for independent variables (including moral disconnection and moral identity) equal to 0.86 and 0.92, respectively. Multivariate regression method was used to identify the determinants of bullying.

**Results:** The results obtained from the multivariate regression method showed that all the components of moral discontinuity and moral identity were suitable predictors for bullying. In this way, with the increase in the amount of moral discontinuity, bullying increases, and with the increase in moral identity, bullying decreases.

**Discussion:** Therefore, it can be concluded that by strengthening the moral identity and reducing the use of moral disengagement mechanisms in students, the amount of bullying was reduced.

1. PhD in educational psychology, Kharazmi University, Tehran  
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran

## مقاله پژوهشی

## عوامل تعیین کننده قدری در مدرسه با تأکید بر نظریه شناختی-اجتماعی معصومه ترکاشوند<sup>۱</sup>، هادی کرامتی<sup>۲</sup>

## چکیده

## مشخصات مقاله

**مقدمه:** پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل تعیین کننده قدری در مدرسه انجام گرفت. در شناسایی این عوامل توجه بر ابعاد مختلف رشد اخلاقی بود.

واژگان کلیدی  
مشکلات خواب،  
پرخاشگری،

**روش پژوهش:** جامعه آماری این تحقیق تمامی دانشآموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی در شهر تهران است که براساس جدول مورگان و با استفاده از زوش نمونه‌گیری تصادفی نظاممند تعداد ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. پایابی پرسشنامه پژوهش حاضر برای متغیر وابسته (قلدری) با محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ و آلفای کرونباخ برای متغیرهای مستقل (شامل گسست اخلاقی و هویت اخلاقی) به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۹۲ محاسبه شد. برای شناسایی عوامل تعیین کننده قدری از روش رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

مهارت‌های اجتماعی،  
کودکان پیش‌دبستانی

**یافته‌ها:** نتایج به دست آمده از روش رگرسیون چندمتغیره نشان داد که کلیه مؤلفه‌های گسست اخلاقی و هویت اخلاقی پیش‌بینی کننده‌های مناسبی برای قدری بودند. به این صورت که با افزایش میزان گسست اخلاقی، قدری افزایش می‌یابد، و با افزایش هویت اخلاقی، قدری کاهش می‌یابد.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۰۸/۰۱  
پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۰۹/۱۸

**بحث و نتیجه‌گیری:** از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که با تقویت هویت اخلاقی و کاهش استفاده از مکانیزم‌های گسست اخلاقی در دانشآموزان میزان قدری آن‌ها را کاهش داد.

منتشر شده: ۱۴۰۱/۰۹/۳۰

<sup>۱</sup>. دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران Torkashvand.Mn@Gmail.Com  
<sup>۲</sup>. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران

**مقدمه**

قلدری<sup>۱</sup> مشکل گسترده‌ای است که کودکان زیادی را در مدارس سراسر جهان تحت تأثیر قرار داده است (چستر، گالاگان، کاسما و همکاران<sup>۲</sup>). دن<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) یکی از اولین محققان در زمینه قلدری است که بیان می‌کند قلدری وقتی صورت می‌گیرد که فرد با رها در معرض رفتارهای منفی یک یا چند نفر قرار می‌گیرد (پیترز، ۲۰۲۰). بنابراین رفتار قلدری نشان‌دهنده‌یک عمل غیراخلاقی<sup>۵</sup> است، زیرا این رفتار منافی حقوق اساسی کودکان در زمینه‌ی آموزش، آزادی و امنیت است. همچنین عاقب آن متوجه کسانی است که در موضع ضعیفتر قرار دارند (هایمل، اسچونرت و هندرسون<sup>۶</sup>). نظریه‌های رشد شناختی<sup>۷</sup> کلاسیک از رشد اخلاقی<sup>۸</sup> کالبرگ<sup>۹</sup> (۱۹۷۶) و پیاژه<sup>۱۰</sup> (۱۹۳۲) معتقدند که استدلال اخلاقی<sup>۱۱</sup> با افزایش سن در طی مجموعه‌ای از مراحل ثابت افزایش می‌یابد. با این حال نظریه‌های سازنده‌گرایی شناختی<sup>۱۲</sup> نیز با این فرض موافق هستند که رشد اخلاقی یک فرایند لازم‌الاجرا نیست و ممکن است تأخیر اخلاقی اتفاق بیفتد. در نتیجه، خطر رفتارهای ضداجتماعی افزایش می‌یابد (املر و تاری<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۷؛ گیز<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۹). یک نظریه در چارچوب شناختی- اجتماعی که به صراحت نقش فرآیندهای اخلاقی خودنظرارتی در رفتارهای منفی را تأیید می‌کند، نظریه شناختی اجتماعی عاملیت اخلاقی<sup>۱۵</sup> بندورا<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۶) است. به طور خاص، بندورا مفهوم گسست اخلاقی<sup>۱۷</sup> را برای اشاره به فرآیندهای اجتماعی و شناختی که از طریق آن یک فرد می‌تواند رفتار غیراخلاقی خود را توجیه کند، پیشنهاد می‌دهد. بنابراین به طور معمول، اجتناب از احساس گناه<sup>۱۸</sup> به دنبال چنین اقداماتی اتفاق می‌افتد (به عنوان مثال، بندورا، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۹۹) چهار دسته‌ی گسترده از مکانیزم گسست اخلاقی، که به وسیله آن افراد از خودکترلی<sup>۱۹</sup> اخلاقی رها می‌شوند را مطرح کرده است که شامل: بازسازی شناختی<sup>۲۰</sup> (به عنوان مثال: سرفت در مقایسه با قتل واقعاً رفتار زیان‌باری نیست)، به حداقل رساندن نقش عامل (مثلًا: من تنها کسی نبودم که این کار را انجام دادم، بی‌توجهی یا تحریف عواقب<sup>۲۱</sup> (مثلًا: من واقعاً به او صدمه نزدم، او حالت خوب است)، ضدانسانی خواندن یا سرزنش قربانی<sup>۲۲</sup> (مثلًا: او یک حیوان است و سزاوار آنچه که من با وی انجام دادم) می‌باشد.

از طریق این مکانیزم‌های روانی افراد می‌توانند بدون مزاحمت خود تحریم‌های منفی، مانند احساس شرم و گناه، رفتار غیراخلاقی خود را توجیه کنند (به عنوان مثال، بندورا، کاپرا، باربانلی و همکاران<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۴؛ گینی<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۶؛ هایمل، روک- هندرسون و بنانو<sup>۲۵</sup>، ۲۰۲۰؛ ابرمن<sup>۲۶</sup>، ۲۰۱۸) در واقع، گسست از مکانیزم‌های کنترل اخلاقی<sup>۲۷</sup> است که به طور گسترده در ارتش و خشونتهای جنایی مورد مطالعه قرار گرفته است اما به هیچ‌وجه محدود به موقعیت‌های فوق العاده نیست. این مکانیزم ممکن است در موقعیت‌های روزمره هم کاربرد داشته باشد که در آن افراد به طور معمول به گونه‌ای رفتار می‌کنند که دستیابی به اهدافشان منجر

- 
1. Bullying
  2. Chester, K.
  3. Den, L.
  4. Peeters, A.
  5. Immoral Behavior
  6. Hymel, Schonert & Henderson
  7. Cognitive Development
  8. Moral Development
  9. Kohlberg, L.
  10. Piaget, J.
  11. Moral Reasoning
  12. Cognitive Constructivism
  13. Emler & Tarry
  14. Gibbs, J. C.
  15. Moral Agency
  16. Bandura, A.
  17. Moral Disengagement
  18. Feel Guilty
  19. Self-Control
  20. Cognitive Restructuring
  21. Consequence Distortion
  22. Blame The Victim
  23. Caprara, GV, Barbaranelli, C, Pastorelli, C, & Regalia, D.
  24. Gini, G
  25. Rocke- Henderson, N, & Bonanno, R. A.
  26. Obermann, M.L.
  27. Moral Control

به ضرر و آسیب دیگران شود (بندورا، ۱۹۹۹). بنابراین نظریه‌ی گسست اخلاقی ممکن است یک چارچوب مفید برای درک رفتار ضداجتماعی<sup>۱</sup> شامل پرخاشگری<sup>۲</sup> و قلدری در بین کودکان مدرسه‌ای، فراهم آورد (هایمل و همکاران، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان داده‌اند که بیشتر نوجوانانی که دچار مکانیزم‌های گسست اخلاقی هستند، تمایل بیشتری به شرکت در انواع مختلف رفتار پرخاشگرانه دارند (بندورا، ۱۹۹۰؛ بندورا، کاپرارا، باربارانی و همکاران، ۲۰۰۴؛ بارچیا و باسی، ۲۰۱۶؛ پاشیلو، فیدا، ترامونتا و همکاران، ۲۰۱۸؛ پلن، گاند، فورهند و همکاران، ۲۰۱۴؛ پورناری و وود، ۲۰۱۰؛ گینی و همکاران، ۲۰۱۹). می‌توان گفت قلدری در مدرسه یکی از مسائل اصلی کشورهای مختلف است (برتراتگر، اورپک، پیلا و همکاران، ۲۰۱۹). در مقابل نظریه‌های رشد شناختی اخلاقی، دیگر نظریه‌ها بر نقش هیجانات اخلاقی<sup>۳</sup> تمرکز می‌کنند (ایزنبرگ، ۱۹۸۷؛ بتسون، ۲۰۱۴؛ هافمن، ۲۰۰۰) (۲۰۰۳) هیجانات اخلاقی، هیجاناتی هستند که عهده‌دار تخلفات اخلاقی<sup>۴</sup> و انگیزه‌ی رفتار اخلاقی<sup>۵</sup> هستند. هیجانات اخلاقی با ابعاد کمک/آسیب رفتار و موقعیت دوتایی وضعیت کمک/آسیب ارتباط دارند (گری و وگنر، ۲۰۱۱). در ادبیات، اغلب سه هیجان اخلاقی مطرح می‌شود: همدلی<sup>۶</sup>، همدردی<sup>۷</sup> و احساس گناه (بیرهوف، ۱۹۰۲؛ آیزنبرگ، ۲۰۰۲ و هافمن، ۲۰۰۰).

علاوه‌بر این پژوهش‌های گذشته مربوط به کودکان و نوجوانان نشان می‌دهد که احساس گناه ارتباط منفی با خشونت و تجاوز (هاگز، ۲۰۱۱؛ قلدری (پرن و هل芬 فینگر، ۲۰۱۲؛ پرن، مالتی<sup>۸</sup> و هایمل، ۲۰۱۲) و رفتارهای ضداجتماعی دارد (لاتز و مایرز، ۲۰۲۰) و در عین حال ارتباط مثبتی بین همدلی (هافمن، ۲۰۰۰، هلکاما، ۲۰۱۷) و رفتارهای اجتماعی وجود دارد (آلتاف، ۲۰۱۲). از این رو، منطقی است که فرض کنیم هیجان اخلاقی به عنوان یک شاخص از همدلی، همدردی و احساس گناه بر رفتار دانش‌آموزان و موقعیت‌های قلدری اثرگذار است. مطابق با یافته‌های هافمن (۲۰۰۰) هیجانات اخلاقی مانند همدلی و همدردی با قربانی و احساس گناه اخلاقی؛ نشان دهنده‌ی آگاهی فرد از عواقب زیان بار برای قربانی است.

همچنین امروزه در تحقیقات متعدد نشان داده شده افرادی که از لحاظ هویت اخلاقی<sup>۹</sup> در سطح بالاتری قرار دارند، پایبندی بیشتری نسبت به اخلاق دارند (هارדי و کارلو، ۲۰۰۵؛ لاپسلی، ۲۰۱۸). چنانچه از نتایج پژوهش‌های مطرح شده و همچنین پژوهش‌های چند دهه‌ی اخیر در مورد روان‌شناسی اخلاق پیداست؛ رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی (مثل قلدری) تنها به استدلال اخلاقی مربوط نیستند و به منظور درک علل این نوع رفتارها، باید به سازه‌های دیگری از روان‌شناسی اخلاق مثل

- 
1. Anti-Social Behavior
  2. Aggression
  3. Regalia, Z.
  4. Barchia, K, & Bussey, K.
  5. Paciello,M, Fida, R, Tramontano, C, Lupinetti, C, & Caprara, G.V.
  6. Pelton, J, Gound, M, Forehand, R, & Brody, G.
  7. Pornari, C.D, & Wood, J.
  8. Borntrager, J., At.El
  9. Moral Emotions
  10. Eisenberg, N.
  11. Batson, C. D.
  12. Hoffman, M. L.
  13. Haidt, J.
  14. Moral Violations
  15. Moral Motivation Behavior
  16. Gray, K., & Wegner, D. M.
  17. Sympathy
  18. Empathy
  19. Bierhoff, H.W
  20. Hughes, J. N.
  21. Perren, S., & Helfenfinger, E.
  22. Malti, T.
  23. Lotze, M. & Myers, S.
  24. Helkama, C.
  25. Olthof, T.
  26. Moral Identity
  27. Hardy, S. A., & Carlo, G.
  28. Lapsley, D. K.

هویت اخلاقی نیز توجه کرد. از طرفی رست و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) این باور را رد کردند که عمل اخلاقی ضرورتاً از استدلال اخلاقی نشأت می‌گیرد. آن‌ها مدل‌های را پیشنهاد می‌کنند که توجه عموماً به عوامل شخصیتی<sup>۲</sup>، انگیزشی<sup>۳</sup> و هیجانی<sup>۴</sup> معطوف شده است.

چندین مدل اخلاقی وجود دارد که علاوه‌بر استدلال اخلاقی، هیجان اخلاقی و هویت اخلاقی را به عنوان یک منبع کلیدی از رفتار اخلاقی می‌بینند (بالassi، ۱۹۹۵،<sup>۵</sup>). هویت اخلاقی پیچیده است و جنبه چندوجهی اخلاقی دارد که تعریف و عملیاتی کردن آن دشوار می‌باشد (هارדי و کارلو، ۲۰۰۵) و به طور کلی مستلزم یکپارچگی بین احساس فرد از اخلاق و احساس فرد از هویت است (بالassi، ۱۹۹۵). لذا بعد از این بیشتر پژوهش‌ها در رفتار اخلاقی بر ساختار هویت اخلاقی متتمرکز شد. به طور کلی هویت اخلاقی مربوط است به این که تا چه حد بی‌اخلاقی فرد، به هویت فردی او بستگی دارد (هاردي، ۲۰۱۶). علاوه‌بر این شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد تکامل شکل‌گیری هویت فردی و درک اخلاقی ممکن است پیش‌نیاز رشد هویت اخلاقی باشند (مالتی، ۲۰۱۹). در نهایت؛ فعالیت در خدمات اجتماعی و فعالیت‌های مذهبی (هارت و آتكینز، ۲۰۱۴) و همچنین پدر و مادر توأم‌مند و معتبر (آکوینو و رید، ۲۰۱۵) ممکن است زمینه‌ی تسهیل رشد هویت اخلاقی را فراهم کنند. بخش مهمی از مفهوم هویت اخلاقی این است که تا چه حد عناصری که بیشتر در هویت فردی مرکز دارند (مثل ارزش‌ها، اهداف و فضیلت‌ها) اخلاقی هستند (بالassi، ۱۹۹۵). بنابراین مسئله پژوهش حاضر این است که هویت اخلاقی و گسست اخلاقی تا چه اندازه می‌توانند عوامل تعیین‌کننده رفتار قدری در دانش آموزان باشند؟

## روش پژوهش

### (الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. به طور کلی حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ نفر بهازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود ( $q = \frac{n}{15}$ )، که در آن  $q$  تعداد متغیرهای مشاهده شده یا تعداد گویه‌ها (سؤالات) پرسشنامه و  $n$  حجم نمونه است. لازم به ذکر است تاکید همیشه بر این است نمونه نباید از ۲۰۰ نفر کمتر باشد (هومن، ۲۰۰۵). لذا با توجه به فرمول فوق، تعداد افراد نمونه بین ۱۵۰ تا ۴۵۰ نفر می‌تواند باشد که حد وسط آن یعنی ۳۰۰ نفر با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای و به تفکیک پایه‌ی تحصیلی و جنسیت انتخاب گردید.

### (ب) ابزار

**پرسشنامه‌ی قدری<sup>۶</sup> (BS):** پرسشنامه قدری (BS) توسط تورنبرگ و جانگرت در سال ۲۰۱۴ ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۶ سؤال است که سه خرده‌مقیاس (قدری فیزیکی، قدری رابطه‌ای) را می‌سنجد. هر سؤال پنج مقیاس پاسخ‌گویی دارد: ۰) من آن را انجام نمی‌دهم. ۱) بمندرجت. ۲) دو سه بار در ماه. ۳) حدود یک بار در هفته. ۴) چندین بار در هفته. بنابراین دامنه پایین آن «۰» و دامنه بالای آن «۴» می‌باشد. کسب نمره بیشتر در این آزمون، نشان دهنده درجه بالایی از قدری است. تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) پایایی ۸۸٪ و گینی و پازولی (۲۰۱۶) نیز پایایی ۸۵٪ را گزارش کرده‌اند. روایی این ابزار در پژوهش تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) به وسیله روایی محتوایی و با شاخص ۷۵/۰ تأیید شد. همچنین پایایی این ابزار در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۲ و روایی محتوایی آن ۶۹/۰ محاسبه شده است.

**پرسشنامه‌ی گسست اخلاقی در قدری<sup>۷</sup> (MDBS):** پرسشنامه گسست اخلاقی در قدری (MDBS) توسط تورنبرگ و جانگرت در سال ۲۰۱۴ ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۸ سؤال است که هفت زیرمقیاس به شرح زیر را می‌سنجد: ۱) توجیه اخلاقی: (سؤالات ۱ و ۱۲). ۲) برچسب زدن بدون سوء‌عنيت: سؤال (۸ و ۱۰)، ۳) مقایسه منفعتی: سؤال (۵ و ۱۸)، ۴) انتقال مسئولت: (سؤالات ۱۳، ۷ و ۱۶)، ۵) پخش مسئولیت: (۹ و ۱۵)، ۶) و خامت عاقب: (۹ و ۱۱)، ۷) استناد رفتار قدری به قربانی: (۳، ۴ و ۱۷). هر سؤال هفت مقیاس پاسخ‌گویی دارد: ۱ به معنی مخالف و ۷ به معنی موافق است. بنابراین دامنه پایین آن «۱» و دامنه بالای آن «۷» می‌باشد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴)، ۰/۸۶ و تورنبرگ و همکاران (۲۰۱۶): ۹۰٪ به دست آمد. روایی این ابزار در پژوهش

1. Rest, J. Thoma, S. Edwards, L.

2. Personality

3. Motivational

4. Emotional

5. Blasi, A.

6. Malti, T

7. Hart D, Autkinz, G.

8. Aquino K, Reed A

9. Bulliyng Scale

. Moral disengagement in bulliyng scale<sup>۸</sup>.

تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) بوسیله روای محتوایی و شاخص ۶۷/۰ حاصل شد. همچنین پایایی این ابزار در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۸۶/۰ و شاخص روای محتوایی آن ۷۱/۰ محاسبه شده است.

**پرسشنامه‌ی هویت اخلاقی آکوینو و رید (۲۰۰۳):** پرسشنامه هویت اخلاقی توسط آکوینو و رید در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۱۰ سؤال می‌باشد. این ابزار دارای دو زیر مقیاس درونی‌سازی (۱۰-۷-۴-۳-۵-۶-۸-۹) و نمادی سازی (۳-۵-۶-۷-۱۰) است. شرکت کنندگان هر سؤال را با توجه به ۷ مقیاس پاسخ می‌دهند؛ که ۱ به معنی کاملاً مخالف و ۷ به معنی کاملاً موافق است. پایایی این پرسشنامه توسط آکوینو و رید (۲۰۰۳) ۷۵/۰ گزارش شده است. پایایی آن در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۸۱/۰ و همچنین روای محتوایی آن ۸۸/۰ محاسبه شد.

### ج) روش اجرا

روش اجرا در این پژوهش بدین شرح بود که ابتدا در مرحله اول به کودکانی که با تشخیص لکنت زبان به مراکز گفتاردرمانی ژیرا و بهزیستی شهر سنتندج مراجعه می‌کردند، پرسشنامه تنظیم هیجان و اضطراب آشکار اجرا و شدت لکنت زبان آن‌ها بر اساس پرسشنامه شدت لکنت کودکان (SSI-3) توسط گفتار درمانگر سنجیده شد. سپس بر اساس نمرات دریافت شده از پرسشنامه‌ها ۶ نفر از کودکان پسر به عنوان نمونه انتخاب شدند. بعد از انتخاب آزمودنی‌ها، شرایط و مراحل درمان به والدین توضیح داده شده و رضایت نامه کتبی از آنها گرفته شد قبل از شروع درمان در مرحله خط پایه نمرات آزمودنی‌ها ثبت شد. در مرحله درمان آزمودنی‌ها دوازده جلسه درمان یکپارچه فراتشیخی دریافت کردند (اجرا در بازه زمانی ۴۲ روزه در جلسات ۶۰ دقیقه‌ای انجام شد) و در جلسه ششم دوباره اندازه گیری انجام شد و نمرات جهت ارزیابی ثبت شد و پس از اتمام مداخله نیز دوباره پرسشنامه‌ها تکمیل شدند. لازم به ذکر است که در هر سه مرحله، پرسشنامه‌های اضطراب و تنظیم هیجان توسط کودکان (در موارد نیاز باهمکاری والدین) و پرسشنامه شدت لکنت زبان توسط گفتار درمانگر تکمیل شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخصهای توصیفی مانند فراوانی، درصد و تحلیل بصری و اندازه اثر به شیوه کاهش از خط پایه و همچنین روش استنباطی تحلیل اندازه گیری مکرر استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرمافزار SPSS-22 و اکسل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها

توصیف مشخصات شرکت کنندگان و متغیرهای پژوهش

جدول ۱: فراوانی و درصد فراوانی جنسیت دانشآموزان

متغیر	پسر	دختر	فراآنی	درصد فراوانی
جنسیت			۱۳۰	۴۳/۳۳
			۱۷۰	۵۶/۶۶

طبق جدول، ۴۳/۳۳ درصد دانشآموزان دختر و ۵۶/۶۶ درصد پسر بودند.

جدول ۲: فراوانی و درصد فراوانی پایه تحصیلی دانشآموزان

پایه تحصیلی	ششم	پنجم	چهارم	فراآنی	درصد فراوانی
				۱۱۵	۳۸/۳۳
				۱۱۲	۳۷/۳۳
				۷۳	۲۶/۳۳

طبق جدول، ۲۶/۳۳ درصد دانشآموزان پایه چهارم، ۳۷/۳۳ درصد پایه پنجم و ۳۸/۳۳ درصد هم پایه ششم بودند.

جدول ۳: توصیف متغیرهای پژوهشی بر اساس شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
گسست اخلاقی	تجییه اخلاقی	۴/۵۰	۳/۱۵
	برچسب زدن بدون سوئینیت	۶/۵۵	۳/۷۵
	مقایسه منفعی	۵/۹۱	۳/۷۶
	انتقال مسئولت	۱۰/۸۹	۵/۳۲
	پخش مسئولیت	۷/۶۹	۳/۴۴
	و خامت عواقب	۹/۸۲	۵/۶۳
	اسناد رفتار قدری به قربانی	۶/۲۱	۳/۵۵
	درون‌سازی	۲۲/۸۷	۳/۳۱
	نمادسازی	۲۴/۳۶	۷/۱۶
	قداری کلامی	۱/۵۸	۱/۵۸
قداری	قداری فیزیکی	۰/۴۷۱	۰/۹۵۶
	قداری ارتباطی	۰/۶۴۰	۱/۲۷۶

با توجه به نتایج آمار توصیفی که در جدول ۱ آورده شده است، از بین ۷ مؤلفه‌ی گسست اخلاقی، میانگین مؤلفه‌ی انتقال مسئولیت (۱۰/۸۹) از بقیه‌ی مؤلفه‌ها بیشتر است و کمترین میانگین مربوط به توجیه اخلاقی است (۴/۵۰). در متغیر هویت اخلاقی، مؤلفه نمادسازی با میانگین (۲۴/۳۶) بیشترین میانگین را دارد. در متغیر قدری، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه‌ی قدری کلامی (۱/۵۸) می‌باشد.

#### بررسی مفروضه‌های آزمون رگرسیون

(الف) نرمال بودن توزیع نمرات: بهمنظور بررسی نرمان بودن توزیع نمرات از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۱ گزارش شده است. در برونداد آزمون کولموگروف-اسمیرنوف اگر آزمون معنادار نباشد، یعنی سطح معناداری بزرگ‌تر از ۵ صدم باشد، به معنی این است که توزیع نرمال است و باید از آزمون اپارتمتریک استفاده کنیم. بنابراین چون نتیجه این آزمون معنادار نبود از آزمون رگرسیون به عنوان یک آزمون پارامتریک استفاده شد.

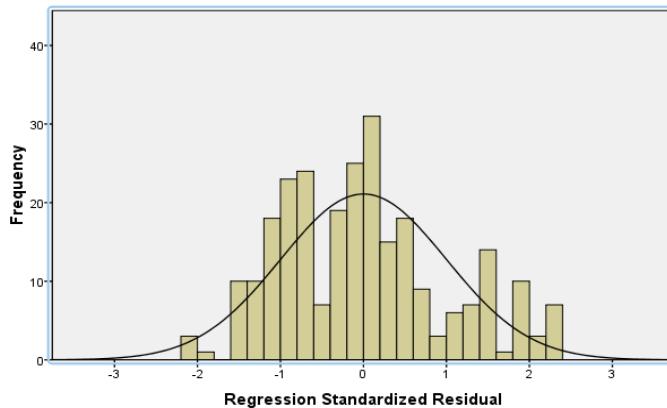
جدول ۴: آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای سنجش نرمال بودن

آماره‌ها متغیرها	گسست اخلاقی	هویت اخلاقی	قداری	تعداد
میانگین	۳۰۰	۳۰۰	۳۰۰	
انحراف معیار	۷/۳۶	۲۳/۶۱	۰/۸۹۷	
کلموگروف-اسمیرنوف	۴/۰۸	۵/۲۳	۱/۲۷	
سطح معناداری	۱/۲۵۳	۱/۱۲۰	۱/۸۴۵	
	۰/۰۹۶	۰/۱۴۲	۱/۵۳۸	

(ب) استقلال عبارت خطای استقلال خطای که با استفاده از آزمون دوربین - واتسون<sup>۱</sup> انجام شد، برابر با ۱/۹ محاسبه گردید. به عنوان یک قاعده کلی، اگر مقدار مشاهده شده دوربین - واتسون بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد، مستقل بودن مشاهده‌ها را نشان می‌دهد.

(پ) نرمال بودن عبارت خطای بررسی این مفروضه با استفاده از ترسیم نمودار هیستوگرام، انجام پذیرفت. همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، شکل توزیع تقریباً نرمال است. بنابراین مفروضه نرمال بودن عبارت خطای برقرار است.

<sup>1</sup>. Durbin-Watson<sup>1</sup>



نمودار ۱: هیسوگرام مربوط به بررسی مفروضه نرمال بودن عبارت خطا

جدول ۵: ضرایب رگرسیونی زیرمقیاس‌های گسست اخلاقی در پیش‌بینی قدری دانش‌آموزان

متغیرهای پیش‌بین	P	T	Beta	SE	B
توجهی اخلاقی	.۰/۰۰۳	۲/۵۳۶	.۰/۱۳۷	.۰/۰۵۷	.۰/۱۲۸
برچسب زدن بدون سوء نیت	.۰/۰۱۲	۵/۴۴۰	.۰/۳۶۷	.۰/۰۳۷	.۰/۲۰۲
مقایسه منفعتی	.۰/۰۰۰	۳/۶۰۳-	-.۰/۱۹۰	.۰/۰۴۵	-.۰/۱۶۲
انتقال مسئولیت	.۰/۰۰۰	۳/۷۶۱	.۰/۲۱۶	.۰/۰۴۸	.۰/۱۸۲
پخش مسئولیت	.۰/۰۰۰	۵/۸۵۸-	-.۰/۲۸۶	.۰/۰۲۹	-.۰/۱۶۸
و خامت عواقب	.۰/۶۳۷	.۰/۴۷۳	-.۰/۰۲۹	.۰/۰۵۳	-.۰/۰۲۵
اسناد به قربانی	.۰/۰۳۴	۲/۱۲۲	.۰/۱۰۵	.۰/۰۴۵	.۰/۰۹۶

$$\text{ADJ.R}^2 = ./R=0/544 F=24/718 R^2 = 0/296 284$$

چنانچه در جدول ۵ دیده می‌شود میزان ضریب تعیین تعدل شده ( $\text{ADJ.R}^2$ ) نشان می‌دهد که زیرمقیاس‌های گسست اخلاقی، ۲۸ درصد از واریانس قدری را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین با توجه به میزان بتای مربوط به هر یک از زیرمقیاس‌ها، باید گفت که با انحراف استاندارد در نمره توجهی اخلاقی، برچسب زدن بدون سوء نیت، مقایسه منفعتی، انتقال مسئولیت، پخش مسئولیت، و خامت عواقب و خامت عواقب و خامت عواقب، به ترتیب نمره قدری  $0/۱۳$ ،  $0/۱۹$ ،  $0/۳۶$ ،  $0/۲۱$ ،  $0/۰۲$  و  $0/۰۰$  از انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. لذا با درنظر گرفتن مقادیر  $F$ ،  $P$ -Value و  $T$  می‌توان نتیجه گرفت: به جز زیرمقیاس و خامت عواقب، بقیه زیرمقیاس‌ها در سطح معناداری مطلوبی قرار دارند و بنابراین فرضیه اول تحقیق به طور کلی تأیید و فرض صفر رد می‌شود. پس می‌توان گفت که زیرمقیاس‌های گسست اخلاقی (به جز و خامت عواقب) می‌توانند پیش‌بینی کننده مناسبی برای قدری باشند. یعنی با افزایش گسست اخلاقی، میزان قدری نیز افزایش می‌یابد. بنابراین فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه بین گسست اخلاقی و قدری تأیید و فرض صفر آن رد می‌گردد.

جدول ۶: ضرایب رگرسیونی زیرمقیاس‌های هویت اخلاقی در پیش‌بینی قدری دانش‌آموزان

متغیرهای پیش‌بین	P	T	Beta	SE	B
درون‌سازی	.۰/۰۰۰	۷/۲۰۶-	.۰/۳۶۷-	.۰/۰۳۱	-.۰/۲۲۲
نمادسازی	.۰/۰۰۷	۲/۷۱۲-	.۰/۱۳۸	.۰/۰۲۲	-.۰/۰۵۹

$$\text{ADJ.R}^2 = ./203 R=0/455 F= 54/371 R^2 = 0/207$$

جدول ۶ نشان می‌دهد که میزان ضریب تعیین تدبیر شده (**ADJ.R<sup>2</sup>**) دو زیر مقیاس درون‌سازی و نمادسازی، ۲۰ درصد از واریانس قلدری را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین با توجه به میزان بتای مربوط به هر یک از زیرمقیاس‌ها، باید گفت که با افزایش یک انحراف استاندارد در نمره درون‌سازی، نمره قلدری ۳۶/۰۰- انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. همچنین با افزایش یک انحراف معیار در نمره نمادسازی، نمره قلدری ۱۳/۰۰- افزایش می‌باشد. لذا با دنظر گرفتن مقادیر **F.P-Value** و **T** می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه دوم تحقیق تأیید و فرض صفر رد می‌شود (**P-Value<0/05**). پس می‌توان گفت که زیرمقیاس‌های هویت اخلاقی نیز می‌توانند پیش‌بینی کننده میزان قلدری باشند. یعنی با افزایش هویت اخلاقی، میزان قلدری کاهش می‌باید. بنابراین فرضیه دوم مبنی بر وجود رابطه بین هویت اخلاقی و قلدری تأیید و فرض صفر آن رد می‌گردد.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل تعیین کننده قلدری در مدرسه انجام شد. در این پژوهش دو فرضیه مورد بررسی قرار گرفت، فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه بین مؤلفه‌های گستاخالاقی با قلدری در مدرسه و فرضیه دوم مبنی بر وجود رابطه هویت اخلاقی با قلدری در مدرسه تأیید شدند و نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که از بین هفت مؤلفه، شش مؤلفه مربوط به گستاخالاقی، پیش‌بینی کننده مناسی برای قلدری دانش‌آموزان در مدرسه بود. در تأیید نتایج این تحقیق، پژوهش‌های زیادی یافت شد که به مهمترین آن‌ها اشاره می‌گردد؛ به عنوان مثال، مور<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که گستاخالاقی با سطوح بالای قلدری و سطوح پایین دفاع همراه بود. احساس گناه با قلدری رابطه منفی و با رفتار دفاعی رابطه مثبت داشت. همچنین پژوهش تورنبرگ، پازولی، گینی و جانگرت<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز که به بررسی اثرات جدایانه و تعاملی هویت اخلاقی و گستاخالاقی در قلدری و دفاع در دانش‌آموزان پرداخته بودند؛ نشان دادند که گستاخالاقی با قلدری رابطه مثبت و با دفاع رابطه منفی داشت، در حالی که هویت اخلاقی با قلدری رابطه منفی و با دفاع رابطه مثبت داشت. رابطه مثبت بین گستاخالاقی با قلدری؛ و رابطه منفی بین گستاخالاقی با هویت اخلاقی در پژوهش حاضر نیز تأیید شد. نتایج پژوهش وانگ، یانگ، گائو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) نیز نشان داد که گستاخالاقی تاحدی تأثیر هویت بر قلدری را به‌عهده دارد. پرن و هلوفیننگر<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود نشان داد که هویت اخلاقی پیش‌بینی کننده هر دو نوع از قلدری بود. اما گستاخالاقی - خصوصاً مقیاس توجیه اخلاقی آن - در قلدری سنتی پیش‌بینی کننده بود اما در قلدری سایبری پیش‌بینی کننده چندانی نبود. پیش‌بینی کننده‌گی هویت اخلاقی و گستاخالاقی برای قلدری در پژوهش حاضر نیز تأیید شده بود. علاوه‌بر موارد ذکر شده، پژوهش‌های گری و وگر<sup>۵</sup> (۲۰۱۱)، بیرهوف<sup>۶</sup> (۲۰۰۲)، آیزنبرگ (۲۰۰۰)، آلمدا، کاریا و مارینه<sup>۷</sup> (۲۰۲۰)، هاید (۲۰۲۰)، بندورا (۱۹۹۶)، پرن و هالفیننگر (۲۰۱۲)، ابرمن (۲۰۱۱) هافمن (۲۰۰۰)، ناسی<sup>۸</sup> (۲۰۰۱)، منسنسی<sup>۹</sup> (۲۰۰۳)؛ پرن مالتی و هایمل (۲۰۱۲)، هلکاما<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۷)، آتف (۲۰۱۲)، (۲۰۰۴، ۱۹۹۹) و بندورا (۱۹۹۹)، و هر کدام به نقش هویت اخلاقی پرداخته‌اند، و همه‌ی آن‌ها به‌نوعی مؤید نتایج حاصل از این پژوهش هستند. تقریباً پژوهشی وجود نداشت که مخالف نقش پرنگ هویت اخلاقی در قلدری باشد.

علاوه‌بر این، نتایج تحقیق وانگ، یانگ و لی (۲۰۱۷) که در مورد خشونت و قلدری در نوجوانان، انجام شده است. همچنین نتایج تحقیقات بلاسی (۲۰۰۵)، لپسلی<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۸)، هارت و کارلو<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۵)، فارر و اسکینز<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۷)، کارتر<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۶) و رایبی<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۲) نیز تأیید کننده رابطه هویت اخلاقی با قلدری بودند. علاوه‌بر آن کوئینزو و رید (۲۰۰۲) نیز در پژوهشی که در اهمیت هویت اخلاقی انجام دادند؛ به‌نوعی نتایج حاضر را تأیید کرده و بیان می‌کنند: هویت اخلاقی می‌تواند با استفاده از مکانیسم‌های خودتنظیمی بر روی عملکرد اخلاقی فرد تأثیر بگذارد. که در واقع این مکانیسم‌های خودتنظیمی رقیب اصلی مکانیسم‌های گستاخالاقی هستند و فرد دارای هویت اخلاقی مثبت، می‌تواند مکانیسم‌های گستاخالاقی را کاهش و در برابر رفتارهای غیراخلاقی، هیجان منفی ایجاد کند و به تبع آن موجب کاهش

1. Moore, C.
2. Thornberg, R. Pozzoli, T. Jungert, T.
3. Wang, X., Yang, J., & Gao, Lei, L.
4. Gray, K., & Wegner, D. M.
5. Bierhoff, H.W.
6. Almedia, A., Correia, I., & Marinho, S.
7. Nucci, L. P.
8. Menesini, E.
9. Helkama, O.
10. Lapsley, D. K.
11. Hart D, Carlo, G.
12. Furrer, C., & Skinner, E.
13. Kurter, W. M.
14. Rigby, K.

رفتارهای غیراخلاقی (مثل قلدری) شود. در تأیید نتایج این فرضیه، با تکیه بر پژوهش‌های صورت گرفته در چند دهه اخیر، می‌توان گفت پژوهشگران به طور فراینده مقاعده‌شده‌اند که هویت ممکن است نقش مهمی در عملکرد اخلاقی داشته باشد، و بیش از همه، تحقیقات بلاسی (۱۹۸۳، ۱۹۸۴، ۱۹۹۵) آغازگر امیدوارکننده‌ای برای درک ارتباط بین هویت و عملکرد اخلاقی است. لذا با توجه به نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌های مورد بررسی، می‌توان این گونه نتیجه گرفت که؛ متغیرهای هویت اخلاقی و گستالت اخلاقی، می‌توانند پیش‌بینی کننده قلدری در دانش‌آموzan باشند.

در تبیین این نتایج باید گفت که اگر به پیشینه‌های مربوط به رشد اخلاقی و قلدری، کمی دقیق‌تر توجه شود، می‌توان به این ادراک رسید که همه این عوامل (هویت، هیجان و...)، ریشه در خود اخلاقی فرد دارند، لذا توجه به مفهوم «خود» و راه‌کارهای تقویت خود اخلاقی می‌تواند منجر به این امر شود که افراد با استفاده از مکانیسم‌های هویت اخلاقی و فعل نمودن هیجان‌های اخلاقی خود، راحت‌تر مکانیسم‌های گستالت اخلاقی را کنار بگذارند، و بتوانند در هنگام ارتکاب به اعمال غیراخلاقی (مثل قلدری)، هیجان‌های اخلاقی را به کار گرفته و با کمک احساس همدلی یا احساس گناه تضمیم به خودداری از عمل غیراخلاقی بگیرند.

پژوهش حاضر همانند دیگر پژوهش‌های علوم انسانی با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله؛ زیاد بودن تعداد پرسشنامه‌ها، همکاری پایین مدیران مدارس و معلمان در اجرای پرسشنامه‌ها؛ همچنین محدود شدن پژوهش به دانش‌آموzan شهر تهران که در تعیین پذیری نتایج باید دقت گردد. برخی از پیشنهادهای پژوهشی عبارتند از: اجرای پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی و سنین مختلف؛ اجرای پژوهشی در زمینه ارتباط رشد اخلاقی با مفهوم فراخود. همچنین در پژوهش‌های آتی به بررسی رابطه قلدری با مفاهیم و زمینه‌های فرهنگی اجتماعی پرداخته شود.

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** شرکت‌کنندگان با رضایت کامل در پژوهش شرکت نمودند. همچنین در این پژوهش به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی آن‌ها در جایی ثبت نخواهد شد و تعهد داده شد که پس از اتمام پژوهش، آزمودنی‌ها از نتایج و یافته‌های پژوهش مطلع شوند. **حامی مالی:** این پژوهش بدون حمایت مالی انجام شده است.

**نقش هر یک از نویسنده‌گان:** نویسنده اول محقق اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم استاد راهنما می‌باشد.

**تضاد منافع:** نویسنده‌گان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی نداشته‌اند.

**تشکر و قدردانی:** از کلیه دانش‌آموzan و والدین این دانش‌آموzan به جهت شرکت و همکاری در تحقیق قدردانی می‌شود.

## References

- Anderson, D. J. (2012). Optogenetics, sex, and violence in the brain: implications for psychiatry. *Biological psychiatry*, 71(12): 1081-1089.
- Bahrami, A., Salarbashi, D., Mohammad-Zadeh, M., Tayefi, M., Mirmoosavi, S. J., Ferns, G. A., ... & Ghayour-Mobarhan, M. (2019). Depression and aggression scores, reported sleep disorders status and their associated factors among adolescent girls in Northern Iran. *Current Psychology*, 1-12.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol*, 52:1–26.
- Barclay, N. L., & Gregory, A. M. (2013). Quantitative genetic research on sleep: a review of normal sleep, sleep disturbances and associated emotional, behavioural, and health-related difficulties. *Sleep medicine reviews*, 17(1): 29-40.
- Barker, L. F., Ireland, J. L., Chu, S., & Ireland, C. A. (2016). Sleep and its association with aggression among prisoners: quantity or quality?. *International journal of law and psychiatry*, 47: 115-121.
- Beck A, Heinz AJ, Heinz A. (2013). Translational clinical neuroscience perspectives on the cognitive and neurobiological mechanisms underlying alcohol-related aggression. *Neuroscience of Aggression*, 443-474.
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child development*, 79(2): 359-374.
- Coto, J., Garcia, A., Hart, K. C., & Graziano, P. A. (2018). The associations between disruptive behavior problems, parenting factors, and sleep problems among young children. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 39(8): 610.
- Coulombe, J. A., Reid, G. J., Boyle, M. H., & Racine, Y. (2010). Sleep problems, tiredness, and psychological symptoms among healthy adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(1): 25-35.
- Czeisler CA, & Buxton OM. (2010). The human circadian timing system and sleep-wake regulation. In *Principles and Practice of Sleep Medicine: Fifth Edition* (pp. 402-419). Elsevier Inc..
- Dahl, R. E. (1996). The regulation of sleep and arousal: Development and psychopathology. *Development and psychopathology*, 8(1): 3-27.

- Dishion TJ, Patterson GR., Griesler PC. (1994). *Peer adaptations in the development of antisocial behavior in Aggressive behavior* (pp. 61-95). Springer, Boston, MA.
- Gregory, A. M., & O'connor, T. G. (2002). Sleep problems in childhood: a longitudinal study of developmental change and association with behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8): 964-971.
- Gresham FM, Elliott SN. (1984). *Assessment and classification of children's social skills*: A review of methods and issues. *School psychology review*.
- Gunder, E. E., Akmeşe, P. P., & Mutlu, A. (2012). *Assessment of social development and abilities in children with mental disabilities*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46: 1537-1540.
- Hall, O. T., & Coccato, E. F. (2021). Assessment of subjective sleep quality and issues in aggression: Intermittent Explosive Disorder compared with psychiatric and healthy controls. *Comprehensive psychiatry*, 112: 152270.
- Hestetun, I., Svendsen, M. V., & Oellingrath, I. M. (2018). Sleep problems and mental health among young Norwegian adolescents. *Nordic journal of psychiatry*, 72(8): 578-585.
- Huhdanpää, H., Klenberg, L., Westerinen, H., Fontell, T., & Aronen, E. T. (2018). Sleep and psychiatric symptoms in young child psychiatric outpatients. *Clinical child psychology and psychiatry*, 23(1): 77-95.
- Hysing, M., Harvey, A. G., Torgersen, L., Ystrom, E., Reichborn-Kjennerud, T., & Sivertsen, B. (2014). Trajectories and predictors of nocturnal awakenings and sleep duration in infants. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(5): 309-316.
- Ireland, J. L., & Culpin, V. (2006). The relationship between sleeping problems and aggression, anger, and impulsivity in a population of juvenile and young offenders. *Journal of Adolescent Health*, 38(6): 649-655.
- Ivanenko, A., Crabtree, V. M., O'rsquo, L. M., Brien, & Gozal, D. (2006). Sleep complaints and psychiatric symptoms in children evaluated at a pediatric mental health clinic. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 2(01): 42-48.
- Kamphuis, J., Meerlo, P., Koolhaas, J. M., & Lancel, M. (2012). Poor sleep as a potential causal factor in aggression and violence. *Sleep medicine*, 13(4): 327-334.
- Lane, S. D., Kjome, K. L., & Moeller, F. G. (2011). Neuropsychiatry of aggression. *Neurologic clinics*, 29(1): 49-64.
- McDowall, P. S., Galland, B. C., Campbell, A. J., & Elder, D. E. (2017). Parent knowledge of children's sleep: A systematic review. *Sleep medicine reviews*, 31: 39-47.
- McNamara, P., Belsky, J., & Fearon, P. (2003). Infant sleep disorders and attachment: Sleep problems in infants with insecure-resistant versus insecure-avoidant attachments to mother. *Sleep and Hypnosis*, 5: 17-26.
- O'Brien, L. M. (2011). The neurocognitive effects of sleep disruption in children and adolescents. *Sleep Medicine Clinics*, 6(1): 109-116.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of school psychology*, 45(5), 523-547.
- Quach, J., Gold, L., Hiscock, H., Mensah, F. K., Lucas, N., Nicholson, J. M., & Wake, M. (2013). Primary healthcare costs associated with sleep problems up to age 7 years: Australian population-based study. *BMJ open*, 3(5): e002419.
- Rahimi Derazi, Z., Bagherzadeh, R., Bahremand, M., & Ravanipour, M. (2021). Investigating sleep habits and some factors affecting them in primary school children of Bushehr city. *Journal of Pediatric Nursing*, 7(3): 50-43.
- Shahim, S. (2007). Investigating relational aggression in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology (thought and behavior)*, 13 (3-5): 271-264.
- Shin, N., Park, B., Kim, M., Yun, K., & Yoon, S. Y. (2017). Relationships among sleep problems, executive function and social behavior during the preschool period. *Korean Journal of Child Studies*, 38(3): 33-48.
- Stores, G. (1999). Children's sleep disorders: modern approaches, developmental effects, and children at special risk. *Developmental medicine and child neurology*, 41(8): 568-573.
- Van Veen, M. M., Lancel, M., Beijer, E., Remmelzwaal, S., & Rutters, F. (2021). The association of sleep quality and aggression: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Sleep medicine reviews*, 101500.
- Wolfson, A. R., & Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child development*, 69(4): 875-887.
- Yokomaku, A., Misao, K., Omoto, F., Yamagishi, R., Tanaka, K., Takada, K., & Kohyama, J. (2008). A study of the association between sleep habits and problematic behaviors in preschool children. *Chronobiology international*, 25(4): 549-564.

Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and psychopathology*, 12(3): 443-466.

Zhou, J., Xie, L., & Zhang, H. (2019). A study on the relationship between interpersonalrelationship and aggressive behavior of college students. *Modern Communication*, 10–11