

Research Paper

Determinant factors of bullying in school with emphasis on cognitive-social theory
Masoume Torkashvand^{1*}, Hadi Kerakati²

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

ABSTRACT

Keywords:

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

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.

Received: 23 Oct 2022

Accepted: 09 Dec 2022

Available: 21 Dec 2022

1. PhD in educational psychology, Kharazmi University, Tehran

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran

مقاله پژوهشی

عوامل تعیین کننده قلدری در مدرسه با تأکید بر نظریه شناختی - اجتماعی

معصومه ترکاشوند*^۱، هادی کرامتی^۲

چکیده

مشخصات مقاله

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

روش پژوهش: جامعه آماری این تحقیق تمامی دانش آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی در شهر تهران است که براساس جدول مورگان و با استفاده از زوش نمونه گیری تصادفی نظام مند تعداد ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. پایایی 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 قلدری از روش رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

یافته ها: نتایج به دست آمده از روش رگرسیون چندمتغیره نشان داد که کلیه مؤلفه های گسست اخلاقی و هویت اخلاقی پیش بینی کننده های مناسبی برای قلدری بودند. به این صورت که با افزایش میزان گسست اخلاقی، قلدری افزایش می یابد، و با افزایش هویت اخلاقی، قلدری کاهش می یابد.

بحث و نتیجه گیری: از این پژوهش می توان نتیجه گرفت که با تقویت هویت اخلاقی و کاهش استفاده از مکانیزم های گسست اخلاقی در دانش آموزان میزان قلدری آن ها را کاهش داد.

واژگان کلیدی

مشکلات خواب،

پرخاصگری،

مهارت های اجتماعی،

کودکان پیش دبستانی

دریافت شده: ۱۴۰۱/۰۸/۰۱

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۰۹/۱۸

منتشر شده: ۱۴۰۱/۰۹/۳۰

^۱. دکترای روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران Torkashvand.Mn@Gmail.Com

^۲. استادیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران

مقدمه

قلدری^۱ مشکل گسترده‌ای است که کودکان زیادی را در مدارس سراسر جهان تحت تأثیر قرار داده است (چستر، گالاگان، کاسما و همکاران^۲ ۲۰۱۹). دن^۳ (۱۹۷۸) یکی از اولین محققان در زمینه قلدری است که بیان می‌کند قلدری وقتی صورت می‌گیرد که فرد بارها در معرض رفتارهای منفی یک یا چند نفر قرار می‌گیرد (پیترز^۴، ۲۰۲۰). بنابراین رفتار قلدری نشان‌دهنده‌ی یک عمل غیراخلاقی^۵ است، زیرا این رفتار منافی حقوق اساسی کودکان در زمینه‌ی آموزش، آزادی و امنیت است. همچنین عواقب آن متوجه کسانی است که در موضع ضعیف‌تر قرار دارند (هایمل، اسپونر و هندرسون^۶، ۲۰۲۰). نظریه‌های رشد شناختی^۷ کلاسیک از رشد اخلاقی^۸ کالبرگ^۹ (۱۹۷۶) و پیازه^{۱۰} (۱۹۳۳) معتقدند که استدلال اخلاقی^{۱۱} با افزایش سن در طی مجموعه‌ای از مراحل ثابت افزایش می‌یابد. با این حال نظریه‌های سازنده‌گرایی شناختی^{۱۲} 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 تارلی^{۱۳}، ۲۰۱۷؛ گیبز^{۱۴}، ۲۰۱۹). یک نظریه در چارچوب شناختی-اجتماعی که به صراحت نقش فرآیندهای اخلاقی خودنظارتی در رفتارهای منفی را تأیید می‌کند، نظریه شناختی اجتماعی عاملیت اخلاقی^{۱۵} بندورا^{۱۶} (۱۹۸۶) است. به‌طور خاص، بندورا مفهوم گسست اخلاقی^{۱۷} را برای اشاره به فرآیندهای اجتماعی و شناختی که از طریق آن یک فرد می‌تواند رفتار غیراخلاقی خود را توجیه کند، پیشنهاد می‌دهد. بنابراین به‌طور معمول، اجتناب از احساس گناه^{۱۸} به‌دنبال چنین اقداماتی اتفاق می‌افتد (به عنوان مثال، بندورا، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۹۹) چهار دسته‌ی گسترده از مکانیزم گسست اخلاقی، که به‌وسیله آن افراد از خودکنترلی^{۱۹} اخلاقی رها می‌شوند را مطرح کرده است که شامل: بازسازی شناختی^{۲۰} (به‌عنوان مثال: سرقت در مقایسه با قتل واقعاً رفتار زیان‌باری نیست)، به حداقل رساندن نقش عامل (مثلاً: من تنها کسی نبودم که این کار را انجام دادم)، بی‌توجهی یا تحریف عواقب^{۲۱} (مثلاً: من واقعاً به او صدمه ندم، او حالش خوب است)، ضدانسانی خواندن یا سرزنش قربانی^{۲۲} (مثلاً: 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 (به‌عنوان مثال، بندورا، ۱۹۹۰؛ بندورا، کاپرارا، باربارانلی و همکاران^{۲۳}، ۲۰۰۴؛ گینی^{۲۴}، ۲۰۱۶؛ هایمل، روک-هندرسون و بنانو^{۲۵}، ۲۰۲۰؛ ابرمن^{۲۶}، ۲۰۱۸) در واقع، گسست از مکانیزم‌های کنترل اخلاقی^{۲۷} است که به‌طور گسترده در ارتش و خشونت‌های جنایی مورد مطالعه قرار گرفته است اما به‌هیچ‌وجه محدود به موقعیت‌های فوق‌العاده نیست. این مکانیزم ممکن است در موقعیت‌های روزمره هم کاربرد داشته باشد که در آن افراد به‌طور معمول به‌گونه‌ای 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^۱ شامل پرخاشگری^۲ 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؛ کاپراره، باربارانی و همکاران^۳، ۲۰۰۴؛ بارچیا و باسی^۴، ۲۰۱۶؛ پاشیلو، فیداه، ترامونتانو و همکاران^۵، ۲۰۱۸؛ پلتن، گاند، فورهند و همکاران^۶، ۲۰۱۴؛ پورناری و وود^۷، ۲۰۱۰؛ گینی و همکاران، ۲۰۱۴). می‌توان گفت قلدری در مدرسه یکی از مسائل اصلی کشورهای مختلف است (برنترگر، اورپک، پیلا و همکاران^۸، ۲۰۱۹). در مقابل نظریه‌های رشد شناختی اخلاقی، دیگر نظریه‌ها بر نقش هیجانات اخلاقی^۹ تمرکز می‌کنند (ایزنبرگ^{۱۰}، ۱۹۸۶؛ تسون^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ هافمن^{۱۲}، ۲۰۰۰). با اشاره به هاید^{۱۳} (۲۰۰۳) هیجانات اخلاقی، هیجاناتی هستند که عهده‌دار تخلقات اخلاقی^{۱۴} و انگیزه‌ی رفتار اخلاقی^{۱۵} هستند. هیجانات اخلاقی با ابعاد کمک/آسیب رفتار و موقعیت دوتایی وضعیت کمک/آسیب ارتباط دارند (گری و وگنر^{۱۶}، ۲۰۱۱). در ادبیات، اغلب سه هیجان اخلاقی مطرح می‌شود: همدلی^{۱۷}، همدردی^{۱۸} و احساس گناه (بیرهوف^{۱۹}، ۲۰۰۲؛ آیزنبرگ، ۲۰۰۲ و هافمن، ۲۰۰۰).

علاوه بر این پژوهش‌های گذشته مربوط به کودکان و نوجوانان نشان می‌دهد که احساس گناه ارتباط منفی با خشونت و تجاوز (هاگز^{۲۰}، ۲۰۱۱) قلدری (پرن و هلفن فینگر^{۲۱}، ۲۰۱۲؛ پرن، مالتی^{۲۲} و هایمل، ۲۰۱۲) و رفتارهای ضداجتماعی دارد (لاتز و مایرز^{۲۳}، ۲۰۲۰) و در عین حال ارتباط مثبتی بین همدلی (هافمن، ۲۰۰۰؛ هلکاما^{۲۴}، ۲۰۱۷) و رفتارهای اجتماعی وجود دارد (آلتف^{۲۵}، ۲۰۱۲). از این رو، منطقی است که فرض کنیم هیجان اخلاقی به‌عنوان 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^{۲۶} در سطح بالاتری قرار دارند، پایداری بیشتری نسبت به اخلاق دارند (هاردی و کارلو^{۲۷}، ۲۰۰۵؛ لاپسلی^{۲۸}، 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 به‌منظور 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. Eymopathy
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^۱ (۲۰۰۰) این باور را رد کردند که عمل اخلاقی ضرورتاً از استدلال اخلاقی نشأت می‌گیرد. آن‌ها مدل‌هایی را پیشنهاد می‌کنند که توجه عموماً به عوامل شخصیتی^۲، انگیزشی^۳ و هیجانی^۴ معطوف شده است.

چندین مدل اخلاقی وجود دارد که علاوه بر استدلال اخلاقی، هیجان اخلاقی و هویت اخلاقی را به‌عنوان یک منبع کلیدی از رفتار اخلاقی می‌بینند (بلاسی^۵، ۱۹۹۵). هویت اخلاقی پیچیده است و جنبه چندوجهی اخلاقی دارد که تعریف و عملیاتی کردن آن دشوار می‌باشد (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵) و به‌طور کلی مستلزم یکپارچگی بین احساس فرد از اخلاق و احساس فرد از هویت است (بلاسی، ۱۹۹۵). لذا بعد از این بیشتر پژوهش‌ها در رفتار اخلاقی بر ساختار هویت اخلاقی متمرکز شد. به‌طور کلی هویت اخلاقی مربوط است به این‌که تا چه حد بی‌اخلاقی فرد، به هویت فردی او بستگی دارد (هاردی، ۲۰۱۶). علاوه بر این شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد تکامل شکل‌گیری هویت فردی و درک اخلاقی ممکن است پیش‌نیاز رشد هویت اخلاقی باشند (مالتی^۶، ۲۰۱۹). در نهایت؛ فعالیت در خدمات اجتماعی و فعالیت‌های مذهبی (هارت و آتکینز^۷، ۲۰۱۴) و همچنین پدر و مادر توانمند و معتبر (آکوینو و ریڈ^۸، 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 تمرکز دارند (مثل ارزش‌ها، اهداف و فضیلت‌ها) اخلاقی هستند (بلاسی، ۱۹۹۵). بنابراین مسئله پژوهش حاضر این است که هویت اخلاقی و گسست اخلاقی تا چه اندازه می‌توانند عوامل تعیین‌کننده رفتار قلدری در دانش‌آموزان 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. به‌طور کلی حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ نفر به‌ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود ($15q \leq n < q$)، که در آن q تعداد متغیرهای مشاهده شده یا تعداد گویه‌ها (سؤالات) پرسشنامه و n حجم نمونه است. لازم به ذکر است تأکید 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 قلدری^۹ (BS): پرسشنامه قلدری (BS) توسط تورنبرگ و جانگرت در سال ۲۰۱۴ ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۶ سؤال است که سه خرده‌مقیاس (قلدری فیزیکی، قلدری کلامی، و قلدری رابطه‌ای) را می‌سنجد. هر سؤال پنج مقیاس پاسخگویی دارد: ۰) من آن را انجام نمی‌دهم. ۱) به‌ندرت. 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 قلدری است. تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) پایایی ۰/۸۸٪ و گینی و پازولی (۲۰۱۶) نیز پایایی ۰/۸۵٪ را گزارش کرده‌اند. روایی این ابزار در پژوهش تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) به وسیله روایی محتوایی و با شاخص ۰/۷۵ تأیید شد. همچنین پایایی این ابزار در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۲ و روایی محتوایی آن ۰/۶۹ محاسبه شده است.

پرسشنامه‌ی گسست اخلاقی در قلدری^{۱۰} (MDBS): پرسشنامه گسست اخلاقی در قلدری (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) برجسب زدن بدون سوءنیت: سؤال (۸ و ۱۰)، ۳) مقایسه منفعتی: سؤال (۵ و ۱۸)، ۴) انتقال مسئولیت: (۷، ۱۳ و ۱۶) ۵) پخش مسئولیت: (۹ و ۱۵)، ۶) وخامت عواقب: (۲، ۶، ۱۱ و ۱۴)، ۷) اسناد رفتار قلدری 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): ۰/۹۰ به‌دست 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^{۱۰}

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

پرسشنامه‌ی هویت اخلاقی آکوئینو و رید (۲۰۰۳): پرسشنامه هویت اخلاقی توسط آکوئینو و رید در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۱۰ سؤال می‌باشد. این ابزار دارای دو زیر مقیاس درونی‌سازی (۱۰-۷-۴-۲-۱) و نمادی‌سازی (۹-۸-۶-۵-۳) است. شرکت‌کنندگان 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 آکوئینو و رید (۲۰۰۳) ۰/۷۵ گزارش شده است. پایایی آن در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ و همچنین روایی محتوایی آن ۰/۸۸ 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 سنجندج مراجعه می‌کردند، پرسشنامه تنظیم هیجان و اضطراب آشکار اجرا و شدت لکنت زبان آن‌ها بر اساس پرسشنامه شدت لکنت کودکان (SSI-۳) 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 فراتشخیصی دریافت کردند (اجرا در بازه زمانی ۴۲ روزه در جلسات ۶۰ دقیقه‌ای انجام شد) و در جلسه ششم دوباره اندازه‌گیری 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 مورد نیاز با همکاری 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 اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-22 و اکسل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

توصیف مشخصات شرکت‌کنندگان و متغیرهای پژوهش

جدول ۱: فراوانی و درصد فراوانی جنسیت دانش‌آموزان

متغیر	رده	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	دختر	۱۳۰	۴۳/۳۳
	پسر	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

متغیر	پایه	فراوانی	درصد فراوانی
پایه تحصیلی	چهارم	۷۳	۲۴/۳۳
	پنجم	۱۱۲	۳۷/۳۳
	ششم	۱۱۵	۳۸/۳۳

طبق جدول، ۲۴/۳۳ 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	توجیه اخلاقی	۴/۵۰	۳/۱۵
	برچسب زدن بدون سوءنیت	۶/۵۵	۳/۷۵
	مقایسه منفعتی	۵/۹۱	۳/۷۶
	انتقال مسئولیت	۱۰/۸۹	۵/۳۲
	پخش مسئولیت	۷/۶۹	۳/۴۴
	وخامت عواقب	۹/۸۲	۵/۶۳
	اسناد رفتار قلدری به قربانی	۶/۲۱	۳/۵۵
هویت اخلاقی	درون‌سازی	۲۲/۸۷	۳/۳۱
	نمادسازی	۲۴/۳۶	۷/۱۶
قلدری	قلدری کلامی	۱/۵۸	۱/۵۸
	قلدری فیزیکی	۰/۴۷۱	۰/۹۵۶
	قلدری 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 داراست. در متغیر قلدری، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه‌ی قلدری کلامی (۱/۵۸) می‌باشد.

بررسی مفروضه‌های آزمون رگرسیون

الف) نرمال بودن توزیع نمرات: به‌منظور بررسی نرمال 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 پارامتریک استفاده کنیم. بنابراین چون نتیجه این آزمون معنادار نبود از آزمون رگرسیون به‌عنوان یک آزمون پارامتریک استفاده شد.

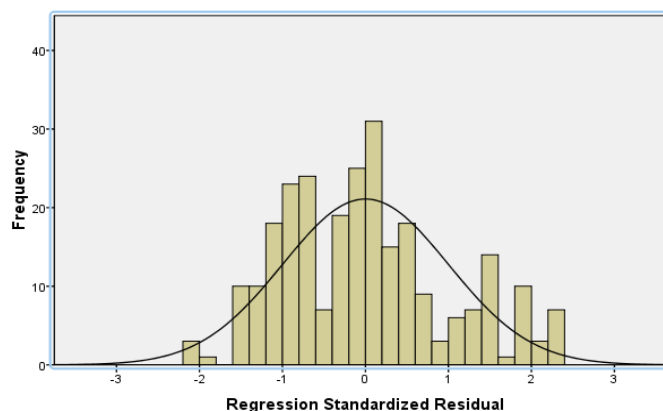
جدول ۴: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای سنجش نرمال بودن

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

ب) استقلال عبارت خطا: استقلال خطاها که با استفاده از آزمون دوربین - واتسون^۱ انجام شد، برابر با ۱/۹ محاسبه گردید. به‌عنوان 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 خطا: 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 خطا برقرار است.

^۱ Durbin-Watson



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

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

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

$$ADJ.R^2=۰/R=0/544 \quad F=24/718 \quad R^2=0/296 \quad 284$$

چنانچه در جدول ۵ دیده می‌شود میزان ضریب تعیین تعدیل شده ($ADJ.R^2$) نشان می‌دهد که زیرمقیاس‌های گسست اخلاقی، ۲۸ 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 توجیه اخلاقی، برچسب زدن بدون سوء نیت، مقایسه منفعتی، انتقال مسئولیت، پخش مسئولیت، وخامت عواقب و اسناد به قربانی، به ترتیب نمره قلدری ۰/۱۳، ۰/۳۶، ۰/۱۹، ۰/۲۱، ۰/۲۸، ۰/۰۲ و ۰/۱۰ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. لذا با در نظر گرفتن مقادیر **F-P-Value** و **T** می‌توان نتیجه گرفت: به جز زیرمقیاس وخامت عواقب، بقیه زیرمقیاس‌ها در سطح معناداری مطلوبی قرار دارند و بنابراین فرضیه اول تحقیق به‌طور کلی تأیید و فرض صفر رد می‌شود. پس می‌توان گفت که زیرمقیاس‌های گسست اخلاقی (به جز وخامت عواقب) می‌توانند پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای قلدری باشند. یعنی با افزایش گسست اخلاقی، میزان قلدری نیز افزایش می‌یابد. بنابراین فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه بین گسست اخلاقی و قلدری تأیید و فرض صفر آن رد می‌گردد.

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

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

$$ADJ.R^2=۰/203 \quad R=0/455 \quad F= 54/371 \quad R^2=0/207$$

جدول ۶ نشان می‌دهد که میزان ضریب تعیین تعدیل شده ($ADJ.R^2$) 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 ۰/۳۶ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. همچنین با افزایش یک انحراف معیار در نمره نمادسازی، نمره قلدری ۰/۱۳ افزایش می‌باشد. لذا با در نظر گرفتن مقادیر **F-P-Value** و **T** می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه دوم تحقیق تأیید و فرض صفر رد می‌شود ($P-Value \leq 0/05$). پس می‌توان گفت که زیرمقیاس‌های هویت اخلاقی نیز می‌توانند پیش‌بینی‌کننده میزان قلدری باشند. یعنی با افزایش هویت اخلاقی، میزان قلدری کاهش می‌یابد. 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 تعیین‌کننده قلدری در مدرسه انجام شد. در این پژوهش دو فرضیه مورد بررسی قرار گرفت، فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه بین مؤلفه‌های گسست اخلاقی 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 گسست اخلاقی، پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای قلدری دانش‌آموزان در مدرسه بود. در تأیید نتایج این تحقیق، پژوهش‌های زیادی یافت شد که به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌گردد؛ به‌عنوان مثال، مور^۱ (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که گسست اخلاقی 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^۲ (۲۰۱۶) نیز که به بررسی اثرات جداگانه و تعاملی هویت اخلاقی و گسست اخلاقی در قلدری و دفاع در دانش‌آموزان پرداخته بودند؛ نشان دادند که گسست اخلاقی 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 گسست اخلاقی با قلدری؛ و رابطه منفی بین گسست اخلاقی با هویت اخلاقی در پژوهش حاضر نیز تأیید شد. نتایج پژوهش وانگ، یانگ، گائو و همکاران^۳ (۲۰۱۷) نیز نشان داد که گسست اخلاقی تاحدی تأثیر هویت بر قلدری را به‌عهده دارد. پرن و هلفنفرینگر^۴ (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود نشان دادند که هویت اخلاقی پیش‌بینی‌کننده هر دو نوع از قلدری بود. اما گسست اخلاقی - خصوصاً مقیاس توجیه اخلاقی آن - در قلدری سنتی پیش‌بینی‌کننده بود اما در قلدری سایبری پیش‌بینی‌کننده چندان نبود. پیش‌بینی‌کنندگی هویت اخلاقی و گسست اخلاقی برای قلدری در پژوهش حاضر نیز تأیید شده بود. علاوه بر موارد ذکر شده، پژوهش‌های گری و وگنر^۵ (۲۰۱۱)، بیرهوف^۶ (۲۰۰۲)، آیزنبرگ (۲۰۰۰)، آلمدا، کاریا و مارینهو^۷ (۲۰۲۰)، هاید (۲۰۲۰)، بندورا (۱۹۹۶)، پرن و هالفینگر (۲۰۱۲)، ابرمن (۲۰۱۱)، هافمن (۲۰۰۰)، ناسی^۸ (۲۰۰۱)، منسی^۹ (۲۰۰۳)؛ پرن مالتی و هایمل (۲۰۱۲)، هلکاما^{۱۰} (۲۰۱۷)، آلف (۲۰۱۲) و بندورا (۱۹۹۹، ۲۰۰۴)، وهر کدام به نقش هویت اخلاقی پرداخته‌اند، و همه‌ی آن‌ها به‌نوعی مؤید نتایج حاصل از این پژوهش هستند. تقریباً پژوهشی وجود نداشت که مخالف نقش پررنگ هویت اخلاقی در قلدری باشد.

علاوه بر 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^{۱۱} (۲۰۰۸)، هارت و کارلو^{۱۲} (۲۰۰۵)، فارر و اسکینر^{۱۳} (۲۰۰۷)، کارتر^{۱۴} (۲۰۰۶) و رایبی^{۱۵} (۲۰۱۲) نیز تأییدکننده رابطه هویت اخلاقی با قلدری بودند. علاوه بر آن کوئینو 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 گسست اخلاقی هستند و فرد دارای هویت اخلاقی مثبت، می‌تواند مکانیسم‌های گسست اخلاقی 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 به‌طور فزاینده متقاعد شده‌اند 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 این‌گونه نتیجه گرفت که: متغیرهای هویت اخلاقی و گسست اخلاقی، می‌توانند پیش‌بینی‌کننده قلدری در دانش‌آموزان 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 فعال نمودن هیجان‌های اخلاقی خود، راحت‌تر مکانیسم‌های گسست 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 تصمیم 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 دانش‌آموزان شهر تهران که در تعمیم‌پذیری 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 نویسندگان: نویسنده اول محقق اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم استاد راهنما می‌باشند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافی نداشته‌اند.

تشکر و قدردانی: از کلیه دانش‌آموزان و والدین این دانش‌آموزان 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., Akmes, 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., & Coccaro, 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'connor, 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., Rimmelzwaal, 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 interpersonal relationship and aggressive behavior of college students. *Modern Communication*, 10-11