

رابطه رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و ترجیح اجتماعی با رفتار قلدری

دانش‌آموزان: نقش تعدیل‌کننده جنسیت

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۶/۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۴/۲۸

سیما سادات کرسوی^۱

مجید صدوقی^{۲*}

چکیده

مقدمه: قلدری در مدرسه نوعی خشونت میان فردی است که می‌تواند عواقب کوتاه‌مدت و بلندمدت نامطلوبی برای افراد قلدر و قربانیان آن‌ها در پی داشته باشد؛ بنابراین شناسایی عوامل زمینه‌ساز آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه رفتار، ترجیح و شایستگی اجتماعی با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان با توجه به نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت بود.

روش: روش پژوهش از نوع توصیفی با طرح همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۵ ساله شهر کاشان بودند که از بین آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۴۱۴ نفر (۲۰۲ دختر و ۲۱۲ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده و به پرسشنامه شایستگی اجتماعی اسمارت و سان سون (۲۰۰۳)، مقیاس رفتار اجتماعی واردن و مکینان (۲۰۰۳)، پرسشنامه قلدری ایلی نویز (۲۰۰۱) و آزمون گروه سنجی پاسخ دادند.

یافته‌ها: نتایج ماتریس همبستگی نشان داد که در بین دختران و پسران، قلدری با شایستگی اجتماعی و رفتار اجتماعی رابطه معکوس معنادار دارد. همچنین، اگرچه در بین دختران رابطه معناداری میان قلدری با ترجیح اجتماعی (پذیرش و طرد) مشاهده نشد، در بین پسران قلدری با طرد اجتماعی رابطه معناداری داشت. علاوه، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای جنسیت ($\beta=0.17$ ، $t=4.11$)، رفتار اجتماعی ($\beta=-0.43$ ، $t=0.9$) و طرد اجتماعی ($\beta=0.11$ ، $t=2.65$) می‌توانند به‌طور معناداری ۰/۳۰ واریانس قلدری را تبیین نمایند. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که جنسیت در رابطه طرد اجتماعی و رفتار اجتماعی با قلدری نقش تعدیل‌کننده داشت.

نتیجه‌گیری: نتایج، نشانگر اهمیت شایستگی، رفتار اجتماعی و ترجیح اجتماعی در بروز رفتارهای قلدری است؛ بنابراین، تدوین و اجرای برنامه‌هایی در جهت آموزش رفتار اجتماعی به‌منظور کسب جایگاه اجتماعی مطلوب در میان همسالان و به‌طور خاص، کاستن از طرد اجتماعی و تقویت رفتارهای اجتماعی در پسران می‌تواند به کاهش رفتار قلدری در دانش‌آموزان کمک کند.

کلمات کلیدی: قلدری، شایستگی اجتماعی، ترجیح اجتماعی، رفتار اجتماعی

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه کاشان

۲. استادیار روان‌شناسی دانشگاه کاشان

*نویسنده مسئول: sadoughi@kashanu.ac.ir

The Relationship between Social Behavior, Social Competence, Social Preference and Bullying Behavior among Students: The Moderating Role of Gender

*Sima-Sadat Korsavi*¹

Majid Sadoughi^{*2}

Abstract

Introduction: Bullying at school is a type of interpersonal violence that could have serious short-term and long-term consequences for both the bullying and the victimized students. Therefore, it is essential to identify the underlying causes. The present study aimed to explore the relationship between social behavior, social preference, social competence, and bullying behaviors among students by considering the moderating role of gender. .

Method: This study was descriptive and correlational. The statistical population included all 13-15-year old students in Kashan. Using cluster sampling, 414 students (202 females & 212 males) were chosen. The participants filled in Illinois Bullying Scale (2001), Warden & Mackinnon Social Behavior Questionnaire (2003), and Smart and Sanson Social Competence Questionnaire (2003), and Sociogram.

Results: Pearson correlation coefficients showed that there are significant, negative relationships between bullying with social competence and social behavior and positive correlation between bullying and social rejection. There was no relationship between bullying and social acceptance. Moreover, regression analysis indicates that gender ($\beta=.17, t=4.11$), social behavior ($\beta=-0.43, t=-9.0$), and social rejection ($\beta=.11, t=2.65$) can predict 30% of the variance in the bullying behavior. Furthermore, gender has a moderating role only in the relationship between social rejection and social behavior with bullying behavior.

Conclusion: The results suggest the critical importance of competence, social behavior, and social preference in causing bullying behaviors. Hence, bullying behaviors could be decreased by designing and implementing programs to teach social behavior for obtaining a desirable social position among peers and especially reducing social rejection and enhancing social behaviors among male students.

Keywords: bullying behavior, social competence, social preference, social behavior

1. MA in Educational Psychology, University of Kashan, Kashan, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, University of Kashan, Kashan, Iran

*Corresponding Author: sadoughi@kashanu.ac.ir

مقدمه

اهمیت روابط همسالان برای بهزیستی روان‌شناختی کودکان و عملکرد تحصیلی‌شان مقوله‌ای ثابت‌شده است (باهس، لاد و هرالدا، ۲۰۰۶). تحقیق در مورد قلدری در مدرسه بیش از نیم قرن پیش آغاز شد و در دهه‌های گذشته به شدت افزایش یافت (زیچ، اورتگا-روییز و دل ری، ۲۰۱۵). باوجود این، هنوز لازم است دانش در مورد اینکه چگونه کودکان و نوجوانان می‌توانند در برابر قلدری محفوظ باشند گسترش یابد (زیچ، فارینگتون، توفی، ۲۰۱۹). قلدری یک مشکل گسترده در مدرسه است و با نتایج منفی هم برای فرد قلدر و هم قربانی همراه است (سالمیوالی، ۲۰۱۰) و مطالعات مربوط به آن به سرعت در حال افزایش است (زیچ، اورتگا-روییز و دل ری، ۲۰۱۵). در واقع، قلدری یک مشکل جدی در مناطق جغرافیایی، فرهنگ‌ها و محیط‌های متفاوت است (اسمیت، واک و تودا، ۲۰۱۶)؛ بنابراین قلدری یک تجربه زندگی استرس‌زای مشترک است که به‌طور میانگین بر روی ۱۳ درصد از کودکان و نوجوانان سراسر جهان در طول دوران مدرسه تأثیر می‌گذارد (کراگ^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). اگرچه که محققان تعاریف متعددی از قلدری ارائه کرده‌اند سه عنصر مشترک در این تعاریف، تکرار، آسیب و قدرت نابرابر است (برگر^۷، ۲۰۰۷؛ ولکی و لریا^۸، ۲۰۱۵). قلدری یک رفتار پرخاشگرانه ناخواسته است که دائماً بر علیه قربانی رخ می‌دهد جایی که عدم تعادل قدرت دیده می‌شود و شامل شکل‌های فیزیکی (ضربه زدن و لگدزدن) کلامی (مانند اذیت کردن و تهدید کردن) و رابطه‌ای (مانند شایعه‌پراکنی و محرومیت) است (گلادن، ویولو-کانتور، هامبرگر، لومپکین^۹، ۲۰۱۴).

در یک تحلیل چندگانه در مورد شیوع آزار و اذیت (مودکی^{۱۰} همکاران، ۲۰۱۴) در یک نمونه جامع از ۳۳۵۵۱۹ جوان دوازده تا هجده ساله، محققین میزان شیوع ۳۵ درصدی قلدری سنتی و ۱۵ درصدی آزار و اذیت سایبری را تخمین زدند. در یکی از مطالعات بین‌المللی، میزان قلدری از حدود ۹-۴۵ درصد برای پسران و ۵-۳۶ درصد برای دختران گزارش شد (کراگ همکاران، ۲۰۰۹). یافته‌های پژوهش علی‌رودی نیا و سه‌راهی (۱۳۹۴) در شهر ساری نشان داد که ۷/۶ درصد از پاسخگویان اصلاً قلدری ندارند و قلدری در ۶۵/۴ درصد دانش‌آموزان در حد کم، ۲۲/۲ درصد در حد متوسط و ۴/۹ درصد در حد زیاد گزارش شد. در طول سال‌های متوسطه یعنی ۱۲ تا ۱۵ سالگی قلدری به اوج می‌رسد و در پایان دوره دبیرستان روند کاهشی خود را طی می‌کند (سورر و هایمل^۱،

1. Buhs, Ladd & Herald
2. Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey
3. Zych, Farrington & Ttofi
4. Salmivalli
5. Smith, Kwak, & Toda
6. Craig
7. Berger
8. Wolke & Lereya,
9. Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin
10. Modecki

هایمل^۱، (۲۰۱۵). با این حال همان طور که بررسی برگر (۲۰۰۷) نشان داده است در حالی که مطالعات قبلی کاهش قلدری را با افزایش سن گزارش کرده‌اند، دیگر تحقیقات تجربی نشان داده‌اند که اگرچه قلدری فیزیکی با افزایش سن کاهش می‌یابد، شکل‌های دیگر قلدری افزایش پیدا می‌کند. در واقع، با توجه به آشکال مختلف قلدری، به نظر می‌رسد تغییری از قلدری فیزیکی به قلدری غیرمستقیم و رابطه‌ای به وجود می‌آید (ریورس و اسمیت^۲، ۱۹۹۴). معمولاً گزارش شده است که پسران در مقایسه با دختران، بیشتر احتمال دارد که درگیر سوء رفتار با دیگران بشوند (پپلر، جیانگ، کرایچ و کنولی^۳، ۲۰۰۸). هرچند برخی مطالعات تفاوت اندکی را گزارش کرده‌اند (منسینی^۴ و سالمیوالی، ۲۰۱۷)، اغلب مطالعات نشان داده‌اند که احتمالاً پسرها بیشتر درگیر شکل‌های جسمی قربانی شدن هستند. در حالی که قلدری در میان دختران احتمالاً به صورت کلامی یا رابطه‌ای است (بیساغ^۵، ۲۰۰۶). همچنین قلدری در میان کودکان کم سن ممکن است با فراوانی رخ دهد، خصوصاً اگر آن‌ها در اندازه جسمانی، توانایی و تجارب خانوادگی متفاوت باشند. این خصوصیات ممکن است الگوهای رفتاری دردناکی را برانگیزاند؛ جایی که کودکان به یکدیگر بی‌رحم می‌شوند (ساراچو^۶، ۲۰۱۶).

بر اساس مطالعات متعدد انجام گرفته، عوامل گوناگونی در شکل‌گیری رفتار قلدری نقش دارند. رفتار قلدری متأثر از عوامل گوناگونی مانند عوامل زیستی، خانوادگی، شخصیتی، روانی (تورنر، اگزوم، بریم و هالت^۷، ۲۰۱۳) فردی، مدرسه‌ای و اجتماعی است (زیچ، فارینگتون و توفی، ۲۰۱۹). قلدری در سطوح مختلف، با شایستگی اجتماعی و عاطفی پایین (زیچ و همکاران، ۲۰۱۸) و به طور منفی با جایگاه اجتماعی بالا (کوک^۸ و همکاران، ۲۰۱۰)، حمایت همسالان (هردی و همفیل^۹، ۲۰۱۷؛ کووالسکی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۴)، عزت نفس بالا (چن، هو و لوین^{۱۱}، ۲۰۱۷؛ گیو^{۱۲}، ۲۰۱۶؛ کووالسکی و همکاران، ۲۰۱۴) عملکرد تحصیلی بالا (کووالسکی و همکاران، ۲۰۱۴؛ همکاران، ۲۰۱۰)؛ همدردی (زیچ و همکاران، ۲۰۱۸؛ میتسپلو و گیووازیاس، ۲۰۱۵)، محیط مثبت خانه و مدرسه (کوک و همکاران، ۲۰۱۰) ارتباط دارد. بر اساس چهارچوب نظری و تعاریف موجود در پیشینه پژوهش، رفتار قلدری با شایستگی اجتماعی در ارتباط است. شایستگی اجتماعی به طور کلی به عنوان توانایی برای عملکرد موفقیت‌آمیز در یک وظیفه، عمل و کارکرد خاص تعریف

1. Swearer & Hymel
2. Rivers & Smith
3. Pepler, Jiang, Craig & Connolly
4. Menesini, & Salmivalli
5. Besag
6. Saracho
7. Turner, Exum, Brame & Holt
8. Cook
9. Heerde, & Hemphill
10. Kowalski
11. Chen, Ho, & Lwin
12. Guo

می‌شود. به‌طور کلی، افرادی شایسته در نظر گرفته می‌شوند که در وظایفی که جامعه برای یک فرد در یک رده سنی در نظر می‌گیرد سرآمد باشند. ما می‌توانیم افراد را در صورتی از لحاظ اجتماعی شایسته تعریف کنیم که قادر باشند روابط اجتماعی مثبتی را پایه‌گذاری و حفظ کنند و در روابط متقابل اجتماعی‌شان موفق باشند. احساس شایستگی در محیط یک نیاز اولیه روان‌شناختی است که نقش اصلی را در انگیزش و سازگاری در حوزه‌های مختلفی که فرد در آن فعالیت دارد، ایفا می‌کند (لداک و بوفارد،^۱ ۲۰۱۷).

به‌علاوه، بررسی و ارزیابی رفتار اجتماعی باوجود شیوع و گسترش رفتارهای ضد اجتماعی در مدارس از جمله قلدری قابل توجه است. رفتار اجتماعی دانش‌آموزان برای کیفیت زندگی روزانه در مدرسه مهم است. چراکه هم رفتارهای اجتماعی و هم رفتارهای ضد اجتماعی دانش‌آموزان بر سایر هم‌کلاسی‌ها اثر می‌گذارد (کاپراره، باربارانی، پاستورلی، بندرن و زیمباردو،^۲ ۲۰۰۰؛ امسی ایوی و ولکر،^۳ ۲۰۰۰؛ ونتزل،^۴ ۱۹۹۳). رفتار اجتماعی شامل طیفی وسیعی از رفتارهایی است که می‌تواند شامل اعمال عرفی مانند به اشتراک‌گذاری وسایل با دوستان، اعمال قابل توجه مانند کمک به کسی که آسیب‌دیده یا ناتوان است و حتی برخی از اقدامات پیچیده مانند دروغ گفتن برای محافظت از احساسات دیگری باشد (هاموند، واف، بدریک، براونل^۵،^۶ ۲۰۱۵). گومز-اورتیز، رومرا-فلیکس و اورنگا-روویز (۲۰۱۶) مطرح می‌کنند که قلدرها رفتار جامعه‌پسند کمتری را نشان می‌دهند. زیچ و همکاران (۲۰۱۸) بیان می‌کنند که رفتارهای جامعه‌پسند با پرخاشگری رابطه منفی دارد. همچنین، آموزش برنامه‌سازگاری اجتماعی تأثیر معناداری بر کاهش قلدری دانش‌آموزان داشته است (نجاری، جدیدی، مرادی و کریمی،^۷ ۱۳۹۷).

همچنین برای فهم رفتار افراد در موقعیت‌های قلدری علاوه بر ویژگی‌های فردی باید مرتبه و موقعیت افراد در گروه همسالان در نظر گرفته شود. در واقع رفتارها متأثر از تعامل ویژگی‌های فردی و محیطی است و این نکته به‌وضوح ناظر به چهارچوب درک رفتار کودک در محیط و به این معناست که رفتارها نه‌تنها از درون کودک بلکه از محیط ارتباطی کودک ناشی می‌شوند (لاد،^۸ ۲۰۰۵ به نقل از دافی، پن، نسدال و زیمر گیمبرک^۹،^{۱۰} ۲۰۱۷). ترجیح اجتماعی نوعی جایگاه اجتماعی است که شروع توجه به آن به‌طور معمول به اوایل نوجوانی مربوط می‌شود (سیلسن و مایوکس،^{۱۱} ۲۰۰۴) و قضاوت درباره دوست‌داشتنی بودن فرد در گروه را منعکس می‌سازد (سیلسن و مارکس^{۱۲}،^{۱۳} ۲۰۱۱ به نقل از بور کلیپ، سیگرز، هندریکس و سیلیسن^{۱۴}،^{۱۵} ۲۰۱۷). نتایج پژوهش مارتین باررو، دیباز-آگوآدو، مارتینز-آریاز و استگلیچ^{۱۶} (۲۰۱۷)، نشان دادند که پرخاشگری به‌طور مثبتی با

1. Leduc & Bouffard
2. Hammond, S. I., Waugh, W., Satlof-Bedrick, E., & Brownell,
3. Duffly, Penn, Nesdale & Zimmer-Gembeck
4. Cillessen & Marks
5. Boor-Klip, Segers, Hendrickx & Cillessen
6. Babarro, Díaz-Aguado, Martínez Arias & Steglich

طرد همسالان و به‌طور منفی با پذیرش همسالان رابطه دارد. نتایج پژوهش نیو، جین، لی و فرنچ^۱ (۲۰۱۶) مشخص ساخت که هم پرخاشگری آشکار و هم رابطه‌ای به‌طور منفی با ترجیح اجتماعی در ارتباط هست. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که قلدری و سایر رفتارهای مرتبط با آن اغلب در میان دانش‌آموزانی که سطح پایین‌تری از ترجیح اجتماعی را تجربه می‌کنند بیشتر است (کاراویتا، دی بلاسیو و سالمیوالی^۲، ۲۰۰۹).

از سوی دیگر، به نظر می‌رسد یکی از عواملی که با قلدری رابطه مستقیم و تنگاتنگی دارد جنسیت است. در نگاه اول قلدری مسئله‌ای مختص پسران به نظر می‌رسد، ولی قلدری در مدرسه در هر دو جنس وجود دارد. مطالعات بسیاری نشان می‌دهد که پسران بیشتر از دختران رفتار قلدری نشان می‌دهند (کراگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ برگر، ۲۰۰۷). بسیاری از محققان هم‌عقیده‌اند که در روش قلدری دختران و پسران تفاوت وجود دارد. یک تفاوت عمده، بین قلدری فیزیکی مانند ضربه زدن، لگزدن و مشت زدن و قلدری کلامی یا روانی مانند نام نهادن، محرومیت، توهین و شایعه‌پراکنی است (میتسوپولو، گیووازیلیاس^۳، ۲۰۱۵). اولویوس^۴ (۱۹۷۸) دریافت که پسران نسبت به دختران بیشتر درگیر قلدری مستقیم فیزیکی می‌شوند و دختران بیشتر درگیر قلدری غیرمستقیم مانند شایعه‌پراکنی می‌شوند.

به طور کلی، مدیریت موفقیت‌آمیز روابط همسالان با یکدیگر، پیامدهای فراوانی را برای بهزیستی اجتماعی و عاطفی، عملکرد تحصیلی و انطباق با مدرسه دارد (جانسون، ایرنسمیس، اسنو و پتیت^۵، ۲۰۰۰؛ امسی داگل، هایمل، وایلنکورت و مرکز^۶، ۲۰۰۱). همچنین، از آنجاکه تعاملات کودکان با همسالان در بستر کلاس، در معرض انحرافات اجتماعی، رفتاری و تحصیلی قرار دارد توجه به آسیب‌های واردشده چه از لحاظ جسمی و چه روانشناختی حائز اهمیت است و می‌توان با پیشگیری و تقویت مهارت‌های رفتاری و شایستگی اجتماعی افراد و ارتقاء جایگاهشان در میان همسالان از وقوع و اثرات زیان‌بار این مهم جلوگیری نمود. از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد است تا ضمن شناسایی نقش ترجیح اجتماعی، رفتار اجتماعی و شایستگی اجتماعی نوجوانان در میزان رفتارهای قلدری به بررسی نقش تعدیل‌کننده جنسیت در این رابطه بپردازد.

روش

1. Niu, Jin, Lee & French
2. Caravita, Di Blasio, & Salmivalli,
3. Mitsopoulou & Giovazolias
4. Olweus
5. Johnson, Ironsmith, Snow, & Poteat
6. McDougall, Hymel, Vaillancourt, & Mercer

پژوهش حاضر از نوع توصیفی با طرح همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ (۱۱۹۱۰ نفر) تشکیل می‌دادند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۷۳ نفر به‌عنوان حجم نمونه مورد نیاز تعیین گردید. با توجه به ریزش احتمالی و با هدف افزایش توان آماری، پرسشنامه‌ها در اختیار ۴۲۰ نفر از دانش‌آموزان قرار گرفت که پس از حذف پرسشنامه‌های معیوب تعداد ۴۱۴ پرسشنامه باقی مانده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش روش نمونه‌گیری از نوع نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود بدین گونه که ابتدا بر اساس اطلاعات اخذ شده از امور آموزش متوسطه شهرستان کاشان، از بین مدارس مقطع متوسطه اول شهرستان ۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و از این مدارس ۱۴ کلاس (۷ کلاس پسرانه و ۷ کلاس دخترانه) به‌صورت تصادفی انتخاب گردیدند. سپس از دانش‌آموزان خواسته شد ضمن پاسخ به پرسشنامه‌های قلدری ایلی نویز^۱، شایستگی اجتماعی اسمارت و سان سون^۲ و مقیاس رفتار اجتماعی واردن و مکینان^۳، سه نفر از کسانی که در کلاس بیشترین تمایل را دارند که با آن‌ها دوست باشند و باهم همکاری داشته باشند همچنین نام سه نفر از کسانی که کمترین تمایل را دارند که با آن‌ها دوست باشند را مشخص نمایند. ضوابط اخلاقی پژوهش از جمله اجرای پرسشنامه‌ها بصورت فردی و کسب رضایت شفاهی تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش انجام شده و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پرسشنامه‌ها بی‌نام و محرمانه بوده و داده‌ها بصورت گروهی تجزیه و تحلیل خواهند شد. داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آزمون رگرسیون سلسله مراتبی در نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه قلدری ایلی نویز: این پرسشنامه توسط ژردر سال ۲۰۰۱ طراحی شده و دارای ۱۸ گویه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز تا همیشه) است و سه مؤلفه قلدری، زدو خورد و قربانی را می‌سنجد. در پژوهش حاضر به‌منظور سنجش رفتار قلدری دانش‌آموزان از زیرمقیاس قلدری پرسشنامه قلدری ایلی نویز استفاده گردید. مؤلفه قلدری در این پرسشنامه دارای ۹ گویه است که به آزار و اذیت دیگران، اسم گذاشتن روی دیگران، انزوای اجتماعی و شایعه‌پراکنی اشاره دارد. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) به‌منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای زیرمقیاس‌های قلدری، ۰/۸۷ بود. در پژوهش (چالمه، ۱۳۹۲) ضریب اعتبار مؤلفه قلدری با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۰، دو نیمه‌سازی، ۰/۸۳ و باز

1. Illinois Bullying Behavior Scale
2. Smart & Sanson Social Competence Scale
3. Warden & Mackinnon Social Behavior Questionnaire

آزمایی با فاصله دو هفته ۰/۷۷ بود. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه قلدری از مقیاس قلدری ایلی نویز، ۰/۷۵ به دست آمد.

(ب) پرسشنامه شایستگی اجتماعی اسمارت و سان سون: این پرسشنامه را که اسمارت و سان سون در سال ۲۰۰۳ تهیه نموده‌اند دارای هفده سؤال است و در طیف ۵ درجه‌ای لیکرتی از (هرگز تا همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه مذکور دارای پنج زیر مقیاس جرأت‌ورزی، همکاری، همدلی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی است. ضریب پایایی این پرسشنامه در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۷۸ است که از پایایی رضایت‌بخش پرسشنامه حکایت دارد (اسمارت و سان سون، ۲۰۰۳). ضریب پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش کنونی در تمامی مقیاس‌ها ۰/۷۸ و بالاتر بوده است که این امر بیانگر همسانی درونی خوب پرسشنامه است. همچنین مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه در این پژوهش ۰/۸۰ است.

(ج) مقیاس رفتار اجتماعی: به‌منظور بررسی رفتار اجتماعی از مقیاس رفتار اجتماعی واردن و مکینان (۲۰۰۳) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۴ سؤال بوده که هرکدام از رفتارهای یاریگر اجتماعی ارتباطی و عملی و رفتار ضد اجتماعی آشکار و رابطه‌ای و رفتار قربانی را با چهار گویه اندازه‌گیری می‌کند و چهار سؤال نیز به‌عنوان سؤالات سرگرمی در این پرسشنامه قرار دارد و مورد نمره‌دهی و محاسبه قرار نمی‌گیرد. برای گرفتن نمره کلی پرسشنامه گویه‌های رفتارهای یاریگر اجتماعی با معکوس گویه‌های رفتار ضد اجتماعی و رفتار قربانی باهم جمع می‌شود و مورد محاسبه قرار می‌گیرد. این پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت سه گزینه‌ای از (هرگز=۰ تا همیشه=۲) قرار دارد. واردن و مکینان برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و در حد مطلوب ۰/۶۸ گزارش کردند (واردن و مکینان، ۲۰۰۳ به نقل از اکبری بلوط‌بنگان، واعظ فر و رضایی، ۱۳۹۳). در پژوهش اکبری بلوط‌بنگان و همکاران (۱۳۹۳) برای بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس رفتار اجتماعی کودک از روش‌های آماری مختلف شامل تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و تحلیل اعتبار به روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی، برازش مناسب ساختار عاملی مقیاس با پنج مؤلفه را تأیید نموده و اعتبار مقیاس رفتار اجتماعی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۰ و خرده مقیاس قربانی ۰/۷۲، رفتار اجتماعی عملی ۰/۶۹، رفتار اجتماعی ارتباطی ۰/۶۸، رفتار ضد اجتماعی آشکار ۰/۷۵ و رفتار ضد اجتماعی رابطه‌ای ۰/۷۶ بود که تقریباً رضایت‌بخش بود. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس رفتار اجتماعی در پژوهش حاضر ۰/۷۲ به دست آمد.

(د) آزمون گروه سنجی: به‌منظور بررسی ترجیح اجتماعی (پذیرش و طرد اجتماعی) از آزمون گروه سنجی استفاده شد. در جمع‌آوری داده‌ها از روش کی و همکاران (۱۹۸۲) و داج و همکاران (۱۹۹۰) جامعه سنجی انجام گرفت. به‌این‌ترتیب که پس از ارائه اسامی کل دانش‌آموزان کلاس از آن‌ها خواسته شد اسامی سه نفر از کسانی که بیشترین تمایل رادارند که با آن‌ها دوست

باشند و باهم همکاری داشته باشند مشخص نمایند همچنین نام سه نفر از کسانی که کمترین تمایل را دارند که با آن‌ها دوست باشند و باهم همکاری داشته باشند، مشخص نمایند (به نقل از امیری، ۱۳۸۴).

یافته‌ها

از میان ۴۱۴ نوجوان ۱۳ تا ۱۵ ساله شرکت‌کننده در این پژوهش، ۲۰۲ نفر دختر (۴۸/۸٪) و ۲۱۲ نفر پسر (۵۱/۲٪) بودند.

در جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت: نیمه بالای قطر اصلی مربوط به دختران (۲۰۲ نفر) و نیمه پایین قطر اصلی مربوط به پسران (۲۱۲ نفر)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱) قلدری	۱	-.۳۸**	-.۳۴**	-.۰۴	-.۱۰
۲) رفتار اجتماعی	-.۵۲**	۱	-.۵۶**	-.۰۶	-.۱۴*
۳) شایستگی اجتماعی	-.۱۹**	-.۳۶**	۱	-.۰۸	-.۱۷*
۴) پذیرش اجتماعی	-.۰۶	-.۱۳	-.۲۷**	۱	-.۲۰**
۵) طرد اجتماعی	-.۲۶**	-.۱۵**	-.۱۳**	-.۲۸**	۱
دختران	۱۳/۲۵	۵۱/۴۷	۶۱/۹۱	۱۰/۲۰	۲/۲۴
پسران	۱۶/۱۰	۴۹/۰۳	۶۱/۵۲	۱۰/۹۱	۲/۳۹
کل	۱۴/۷۱	۵۰/۲۲	۶۱/۷۱	۱۰/۵۶	۲/۳۲
دختران	۴/۰۰۷	۳/۸۰	۹/۸۸	۷/۰۰	۲/۲۰
پسران	۵/۱۲	۴/۹۵	۹/۱۵	۹/۵۴	۲/۸۱
کل	۴/۸۲	۴/۵۸	۹/۵۰	۸/۳۹	۳/۰۱

** $p < .01$

* $p < .05$

نتایج ماتریس همبستگی متغیرها نشان می‌دهد که در بین دختران، قلدری با شایستگی اجتماعی ($r = -.34$, $p < .01$) و رفتار اجتماعی ($r = -.38$, $p < .01$) رابطه معکوس معنادار دارد. در میان پسران، قلدری با شایستگی اجتماعی ($r = -.19$, $p < .01$) و رفتار اجتماعی ($r = -.52$, $p < .01$) رابطه معکوس معنادار دارد. همچنین، اگرچه قلدری دختران با هیچ‌یک از شاخص‌های ترجیح اجتماعی شامل پذیرش و طرد اجتماعی رابطه معناداری ندارد اما قلدری در پسران با طرد اجتماعی ($r = .26$, $p < .01$) رابطه مثبت معناداری دارد.

به‌منظور تعیین نقش تعدیل‌کننده جنسیت در ارتباط میان رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و طرد اجتماعی (شاخص پذیرش اجتماعی از ترجیح اجتماعی به دلیل عدم همبستگی معنادار با

قلدری وارد تحلیل رگرسیون نشد) از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای تعیین اثر تعدیل کننده جنسیت در رابطه میان

شایستگی، رفتار و ترجیح اجتماعی با قلدری

Durbin-Watson	P	ΔR2	R2	R	مدل
۱/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۳۰	۰/۲۹	۰/۳۰	۱
	۰/۰۱۶	۰/۰۱۷	۰/۳۱	۰/۳۲	۲
P	t	β	SE	B	مدل
۰/۰۰	۱۳/۹۲	-	۲/۵۷	۳۵/۸۳	۱. مقدار ثابت
۰/۰۰	۴/۱۱	۰/۱۷	۰/۴۱۵	۱/۷۰	جنسیت
۰/۰۰	-۹/۰۰	-۰/۴۳	۰/۰۵۰	-۰/۴۵	رفتار اجتماعی
۰/۳۶	-۰/۹۰	-۰/۰۴	۰/۰۲۳	-۰/۰۲۱	شایستگی اجتماعی
۰/۰۰۸	۲/۶۵	۰/۱۱	۰/۰۶۷	۰/۱۷	طرز اجتماعی
۰/۰۰۳	۳/۰۱	-	۸/۴۱۵	۲۵/۳۸	۲. مقدار ثابت
۰/۰۳۲	۲/۱۵	۰/۱۱	۰/۵۱۷	۱/۱۱	جنسیت
۰/۷۰۸	-۰/۳۷۵	-۰/۰۶۸	۰/۱۹۱	-۰/۰۷	رفتار اجتماعی
۰/۰۵	-۱/۹۶	-۰/۳۹۹	۰/۰۷۷	-۰/۱۵	شایستگی اجتماعی
۰/۱۹۲	-۱/۳۰	-۰/۱۶۷	۰/۲۰۵	-۰/۲۶	طرز
۰/۰۴۲	-۲/۰۴	-۰/۲۵۷	۰/۴۹۸	-۱/۰۱	تعامل جنسیت با رفتار اجتماعی
۰/۰۹۸	۱/۶۶	۰/۲۴۳	۰/۴۵۳	۰/۷۵	تعامل جنسیت با شایستگی اجتماعی
۰/۰۲۲	۲/۲۹	۰/۳۰۵	۰/۱۳۴	۰/۳۰	تعامل جنسیت با طرز

ابتدا شاخص استقلال خطاها با استفاده از آزمون *Durbin-Watson* که یکی از مهم ترین پیش فرض های تحلیل رگرسیون است بررسی گردید. این شاخص باید بین ۰ تا ۴ باشد و اگر بین باقی مانده ها همبستگی متوالی وجود نداشته باشد، مقدار این آماره باید به ۲ نزدیک باشد و چنانچه این آماره بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد جای هیچ نگرانی نیست (مؤمنی و فعال قیومی، ۱۳۸۹). جدول ۲ نشان می دهد مقدار این آماره برابر با ۱/۸۵ و نشان دهنده استقلال خطاهاست. بنابراین، پیش فرض لازم برای انجام تحلیل رگرسیون برقرار است. نتایج تحلیل رگرسیون در مدل ۱ نشان می دهد که متغیرهای جنسیت ($\beta=0/17$ ، $t=4/11$)، رفتار اجتماعی ($\beta=-0/43$ ، $t=-9$) و طرز ($\beta=0/167$) می توانند به طور معناداری $0/30$ واریانس قلدری را تبیین نمایند. مدل ۲ نشان می دهد که با ورود اثر تعامل جنسیت با هریک از متغیرهای مستقل، جنسیت در رابطه طرز با قلدری و همچنین در رابطه میان رفتار اجتماعی و قلدری دارای نقش تعدیل کننده است؛ به این معنا که در پسران در مقایسه با دختران شاهد رابطه مستقیم و به طور معناداری بزرگ تر میان طرز اجتماعی و قلدری هستیم و رابطه معکوس میان رفتار اجتماعی و قلدری در میان پسران به طور معناداری قوی تر از دختران است.

بحث و نتیجه‌گیری

نه‌تنها نوجوانان زمان بیشتری را در ارتباط با هم کلاسی‌هایشان می‌گذرانند، طبیعت و کیفیت این ارتباطات می‌تواند اساساً بر سازگاری تحصیلی، رفتاری و عاطفی بچه‌ها در کوتاه‌مدت و بلندمدت مؤثر باشد (کیندرمن^۱، ۲۰۰۷). از آنجاکه شناسایی عوامل مرتبط با روابط همسالان می‌تواند در کاهش قلدری تأثیر بسزایی داشته باشد، پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط شایستگی اجتماعی، رفتار اجتماعی و ترجیح اجتماعی با رفتارهای قلدری با توجه به نقش تعدیل‌کننده جنسیت انجام گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین شایستگی اجتماعی با قلدری رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش پرن و آلساکر^۲ (۲۰۰۶)، پولان و همکاران^۳ (۲۰۱۲)، علامه و همکاران (۱۳۹۴)، مالیک^۴ و همکاران (۲۰۰۶) هماهنگ است. یافته‌های پژوهش علامه و همکاران (۱۳۹۴)، حاکی از آن است که دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه از شایستگی اجتماعی کمتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند. پژوهش مالیک و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد کودکان پرخاشگر، هیجانی و تکانشی در ارتباط با همسالان خود راهبردهای مطلوب و مناسب خیلی کمتری را در موقعیت‌های حل مسئله اجتماعی نشان می‌دهند. کریک و داج (۱۹۹۴)؛ به نقل از علامه و همکاران، (۱۳۹۴) نشان دادند کودکان قلدر از شایستگی اجتماعی پایینی برخوردارند زیرا قابلیت‌های شناختی و اجتماعی پایین‌تری نسبت به همسالان خود دارند. در واقع، این افراد در موقعیت‌های اجتماعی نامعلوم، اهداف دیگران را به‌صورت خصومت‌آمیز برداشت می‌کنند. همچنین، در ارائه پاسخ‌های مناسب به مسائل در موقعیت‌های اجتماعی ناتوان هستند و قادر به ارائه پاسخ‌های باکفایت به مسائل نیستند (فری، هیرسچاستین و گارو^۵، ۲۰۰۰). آرسنیو و لمرایز^۶ (۲۰۰۱) نیز در مطالعه خود نشان دادند که کودکان پرخاشگر از فرآیندهای قضاوت و ارزیابی معیوبی استفاده می‌کنند که باعث افزایش میزان تعارضات در رابطه با همسالان می‌شود. علاوه بر این، با توجه به اینکه یکی از مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی مهارت‌های هیجانی و عاطفی برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش روابط حمایتی دوجانبه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در تعاملات اجتماعی است (کندال و براسول^۷، ۱۹۹۳)، به نظر می‌رسد این افراد در تشخیص حالات هیجانی دیگران و مدیریت سازمان‌یافته هیجان‌اتشان ضعیف هستند. از سوی دیگر، افرادی که شایستگی اجتماعی پایینی دارند از آنجاکه قادر نیستند مشکلاتشان را به شیوه سازگارانه یا بیان حل کنند از پرخاشگری استفاده می‌کنند و این افراد به احتمال

1. Kindermann

2. Perren & Alsaker

3. Polan

4. Malik

5. Frey, Hirschstein & Guzzo

6. Arsenio & Lemerise

7. Kendall & Braswell

بیشتری توسط همسالانشان طرد می‌شوند که این به نوبه خود پرخاشگری را بالا می‌برد (پرنستین و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از کامودیکا، کاراویتا و کاپلا،^۱ ۲۰۱۵).

نتایج پژوهش حاضر همچنین حاکی از آن است که بین رفتار اجتماعی با قلدری رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گومز-اورتیز، رومرا و اورتگا-روویز^۲ (۲۰۱۶)، زیچ و همکاران (۲۰۱۸)، کارلو^۳ و همکاران (۲۰۱۴)، هماهنگ است. گومز-اورتیز، رومرا و اورتگا-روویز (۲۰۱۶) مطرح می‌کنند که قلدرها رفتار جامعه‌پسند کمتری را نشان می‌دهند. زیچ و همکاران (۲۰۱۸)، کارلو و همکاران (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که رفتارهای جامعه‌پسند به‌طور منفی با پرخاشگری در ارتباط است. این انتظار می‌رود که رفتارهای جامعه‌پسند روابط اجتماعی را تسهیل کرده و پرورش دهد (ایزنبرگ و فابس، ۱۹۹۸ به نقل از تورتو، کاپلا و واتلینگ نیل^۴، ۲۰۱۴). به‌علاوه، پرخاشگری و دیدگاه‌گیری اجتماعی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم از راه اعتماد اجتماعی با رفتار جامعه‌پسند در رابطه هستند (سیدی، صفاری‌نیا و احمدیان، ۱۳۹۸). برخی نظریه‌پردازان قلدرها را به‌عنوان افرادی می‌شناسند که فاقد مهارت‌های اجتماعی هستند و دارای مشکلاتی در پردازش اطلاعات اجتماعی و جایگاه اجتماعی پایین در میان گروه همسالانشان هستند و مشکلات سازگاری دیگری دارند (منسینی و سالمیوالی، ۲۰۱۷). از این رو، ایجاد تعاملات اجتماعی موفقیت‌آمیز با مهارت‌های برقراری روابط و شناخت فرد ارتباط دارد (کریگ، ۱۹۹۳). عدم مهارت در برقراری روابط و شناخت اجتماعی باعث می‌شود موفقیت کمتری در برقراری روابط اجتماعی با گروه همسالان داشته باشند (گورالنیک^۵ و همکاران، ۱۹۹۶). پردازش اجتماعی نشان می‌دهد که چگونه کودکان اطلاعات اجتماعی را کدگذاری و تفسیر و پاسخ‌های متناوب را تولید و ارزیابی می‌کنند. مدل داج بر این اساس استوار است که شناخت اجتماعی، رفتارهای اجتماعی را هدایت می‌کند (داج و پرایس^۶، ۱۹۹۴)؛ بنابراین، پردازش اطلاعات اجتماعی سازوکاری برای رمزگردانی، پردازش، اندوختن و بازیابی داده‌های اجتماعی است که باعث هدایت رفتار اجتماعی در فرد می‌شود (بنت، فرینگتون و ۲۰۰۵). نظریه‌پردازان کنش متقابل نمادین و شناخت اجتماعی بر این باورند که افراد برای سازگاری رفتاری تلاش می‌کنند (بندورا^۷، ۱۹۸۶). بنابراین، نوجوانانی که درگیر سطوح بالایی از رفتارهای جامعه‌پسند می‌شوند برای اینکه ثبات را در باورها، نگرش‌ها و رفتارهایشان حفظ کنند به‌احتمال کمتری در آینده درگیر رفتارهای ضد اجتماعی هستند و این نوجوانان به‌احتمال بیشتری با همسالانی که رفتارهای جامعه‌پسند را تأیید و تقویت می‌کنند در تعامل هستند و احتمالاً از همسالانی که باورها، نگرش‌ها و عمل متناقض و متضاد دارند فاصله می‌گیرند (کارلو و همکاران، ۲۰۱۴). بر اساس نظریه شناختی، مهارت‌های ضعیف اجتماعی به رفتارهای اجتماعی ضعیف مربوط می‌شود. تحقیقات انجام‌شده با کودکان و نوجوانان حاکی از

1. Camodeca, Caravita & Coppola
2. Gomez-Ortiz, Romera-Felix, & Ortega-Ruiz
3. Carlo
4. Torrente, Cappella, & Watling Neal
5. Guralnick
6. Dodge, & Price
7. Bennett, Farrington, & Huesmann
8. Bandura

آن است که افرادی که چنین آموزش‌هایی را یاد گرفته بودند بهتر توانسته‌اند با مشکلات زندگی روزمره کنار بیایند. آن‌ها یاد گرفته‌اند تا راه‌حل‌ها و پیامدهای رفتاری بیشتری را پیش‌بینی کنند و بهتر با ناکامی‌ها و به تأخیر انداختن انتظارات کنار بیایند و کمتر از پرخاشگری برای تحقق سریع انتظارات خود استفاده می‌کنند. همچنین آموزش این مهارت‌ها در مراحل اولیه فرآیند رشد (کودکی و نوجوانی) اثربخش‌تر از سایر مراحل است (سبولو و ویشارت^۱، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش پورسید و همکاران (۱۳۹۷) حاکی از آن بود درمان علاقه اجتماعی از طریق کمک به شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتارهای همیاری، سهیم شدن و همکاری به یکپارچه‌سازی احساس تعلق، اعتماد به دیگران و نشان دادن رفتارهای مسئولانه در قبال دیگران کمک کرده و از این طریق توانسته است، علاقه اجتماعی نوجوانان را افزایش داده و موجب بهبود رفتارهای اجتماعی و کاهش رفتارهای قربانی نوجوانان شود. همچنین، آموزش نظریه ذهن منجر به افزایش همدلی و کاهش قلدری کودکان می‌شود (شیخ‌الاسلامی و نوری، ۱۳۹۵).

نتایج همچنین نشان داد که بین طرد اجتماعی با قلدری رابطه مثبت معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های برگ، بارک و سیلسن^۲ (۲۰۱۶)، براین، سیلسن و ویسینک^۳ (۲۰۱۰)، مونکس^۳ و همکاران (۲۰۰۳، ۲۰۱۱)، کاراویتا، گینی و پوزولی^۴ (۲۰۱۲)، سالمیوالی و همکاران (۱۹۹۶)، واردن و مکینان (۲۰۰۳) هماهنگی دارد. نتایج پژوهش برگ، بارک و سیلسن (۲۰۱۶) نشان داد که طرد اجتماعی به‌طور مستقیم قلدری را پیش‌بینی می‌کند و طرد اجتماعی بیشتر با رفتارهای قلدری بیشتر همراه است. در این راستا، براین، سیلسن و ویسینک (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان دادند که نوجوانانی که دوست داشته نمی‌شدند بیشتر رفتارهای قلدری نشان می‌دادند تا نوجوانانی که دوست داشته می‌شدند. مونکس و همکاران، ۲۰۰۳ و ۲۰۱۱؛ کاراویتا، گینی و پوزولی، ۲۰۱۲؛ در پژوهش خود مطرح می‌کنند که ترجیح اجتماعی به‌طور منفی با رفتارهای قلدری در ارتباط است که نشان‌دهنده این است که کودکان پرخاشگر توسط همسالانشان طرد می‌شوند. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که قلدرها قادر به ایجاد رفتارهای اجتماعی نیستند همسالانشان آنها را به خاطر رفتارهای پرخاشگرانه‌ای که دارند طرد می‌کنند (کریک و داجی^۵، ۱۹۹۶) و این به نوبه خود باعث تشدید رفتار قلدری می‌شود. درواقع، کودکانی که به همسالانشان کمک می‌کنند و رفتار مشارکتی دارند وقت کمتری را به مشاجره با دیگران می‌پردازند و بنابراین به‌احتمال بیشتری توسط همسالان مورد پذیرش قرار می‌گیرند (هایزنبرگ، ۲۰۰۶ به نقل از گیو، زهو و فنگ^۶، ۲۰۱۸).

بعلاوه، نتایج نشان داد که جنسیت در رابطه میان طرد و رفتار اجتماعی با رفتار قلدری دارای نقش تعدیل‌کننده است. یافته‌های به‌دست‌آمده با پژوهش‌های بابارو و همکاران (۲۰۱۶)، لی^۷ (۲۰۰۹) و سالمیوالی

1. Cebula & Wishart

2. van den Berg, Y. H., Burk, W. J., & Cillessen

3. Monks

4. Caravita, Gini & Pozzoli

5. Crick & Dodge

6. Zhou, & Feng

7. Lee

و همکاران (۲۰۰۰) هماهنگ است. بابارو و همکاران (۲۰۱۷) مطرح می‌کنند پسرانی که از جانب همسالان طرد شدند پرخاشگری بیشتری را نشان دادند. لی (۲۰۰۹) نشان داد پرخاشگری بیشتر با طرد بیشتر همسالان برای پسران مربوط است. در مقابل، ارتباط پرخاشگری با طرد همسالان، کمتر برای دختران مطرح شده است؛ اما سالمیولی و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که پرخاشگری به‌طور واضحی با طرد همسالان برای دختران در ارتباط است. یک توضیح احتمالی برای عدم تطابق یافته‌ها ممکن است تفاوت در گروه‌های سنی مورد مطالعه باشد. در این مطالعه لی پایه‌های پنجم درحالی که سالمیولی و همکاران (۲۰۰۰) نوجوانان پایه‌های نهم را مورد مطالعه قرار داده‌اند. در نوجوانی، هنجارها و آرمان‌ها شروع به غلبه می‌کنند که از دوران کودکی متفاوت است. اهداف اجتماعی آن‌ها از خوب بودن به برجسته بودن از لحاظ اجتماعی تغییر پیدا می‌کند (لاقتن و سیلسن، ۲۰۰۲ به نقل از لی ۲۰۰۹). کودکان همچنان که بزرگ‌تر می‌شوند تمایل به تأیید پرخاشگری بیشتری دارند (هوسمن و گوورا، ۱۹۹۷). در نتیجه چنانچه کودکان وارد نوجوانی می‌شوند پیوند پرخاشگری-طرد به‌طور کلی ضعیف‌تر می‌شود (کوبی، داگی و کوپرسمیدت، ۱۹۹۰). همچنین به‌طور کلی پرخاشگری دختران به اندازه پرخاشگری پسران برای جایگاه اجتماعی‌شان مضر نیست (لی، ۲۰۰۹). علاوه بر این توضیح احتمالی دیگر برای این نتایج ممکن است تفاوت جنسیتی در استفاده از انواع مختلف رفتارهای تهاجمی باشد؛ پسران قلدر تمایل دارند از تجاوز فیزیکی استفاده کنند درحالی که دختران قلدر از پرخاشگری کلامی و رابطه‌ای استفاده می‌کنند. پرخاشگری رابطه‌ای در مقایسه با حملات فیزیکی یک شیوه ظریف‌تر و پیچیده‌تر از آسیب رساندن به دیگران است. (رز، سوونسن و والر، ۲۰۰۴). رفتارهای تهاجمی فیزیکی پسران واضح‌تر است، درحالی که پرخاشگری رابطه‌ای دختران تا حدودی پنهان است. این به آن معنی است که ممکن است قلدری دختران نادیده گرفته شود. درواقع، دختران بیشتر از پرخاشگری رابطه‌ای و پسران بیشتر از پرخاشگری فیزیکی استفاده می‌کنند.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده جنسیت در رابطه رفتار اجتماعی با رفتارهای قلدری دارای نقش تعدیل‌کنندگی است. این به آن معنی است که جنسیت شدت رابطه رفتار اجتماعی را با رفتار قلدری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و رابطه معکوس رفتار اجتماعی با رفتار قلدری در میان پسران قوی‌تر از دختران است. این یافته با نتایج پژوهش نیو و همکاران (۲۰۱۶)، زیچ و همکاران (۲۰۱۸) هماهنگ است. درواقع نیو و همکاران (۲۰۱۶) مطرح می‌کنند که پسران نمره بالاتری از پرخاشگری آشکار رادارند و در پرخاشگری رابطه‌ای، رفتار جامعه‌پسند نسبت به دختران نمره پایین‌تری دارند. پژوهش زیچ و همکاران (۲۰۱۸) مشخص ساخت که پسران با رفتار اجتماعی پایین‌تر، بیشتر رفتار قلدری دارند. این تفاوت‌های جنسیتی ممکن است مربوط به فرآیند جامعه‌پذیری باشد که مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های ارتباطی و آگاهی‌های اجتماعی را برای دختران نسبت به پسران ارتقا می‌دهد (زیچ و همکاران، ۲۰۱۸). درواقع به لحاظ فرآیند اجتماعی شدن و انتظارات اجتماعی از آن‌ها، تفاوت‌هایی را می‌توان میان دو جنس مشاهده نمود و دختران در مقایسه با پسران آمادگی روانی بیشتری جهت درونی کردن الگوهای فرهنگی از خود نشان می‌دهند. در

این راستا جامعه‌پذیری جنسیتی به‌طور خاص از طریق ایجاد کلیشه‌ها و ایدئولوژی‌های جنسیتی، بر ایجاد ساختمان ذهنی و رفتارهای ناشی از آن تأثیر می‌گذارد به‌گونه‌ای که منجر به ایجاد نگرش‌ها و کنش‌ها و جایگاه‌های خاصی برای هر یک از دو جنس می‌شود و می‌تواند رفتارهای متفاوت دو جنس را در مدرسه و جامعه در پی داشته باشد.

پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی نیز مواجه است. اول اینکه این پژوهش محدود به دانش‌آموزان دوره متوسطه اول است، بنابراین در تعمیم‌یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی باید جانب احتیاط رعایت شود. همچنین به دلیل اینکه پژوهش حاضر از نوع مطالعه همبستگی است نمی‌توان روابط علت و معلولی را از آن استنباط کرد. علاوه بر این، این پژوهش در شهرستان کاشان انجام گرفته و بنابراین در تعمیم نتایج این پژوهش به فرهنگ‌ها و شهرهای دیگر باید جانب احتیاط را رعایت نمود. به‌علاوه، پیشنهاد می‌شود این پژوهش روی مقاطع تحصیلی دیگر و با سنین مختلف انجام شود.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که شایستگی اجتماعی، ترجیح اجتماعی و رفتار اجتماعی با قلدری رابطه دارد و وجود رفتار اجتماعی مطلوب و طرد اجتماعی کمتر منجر به بروز رفتارهای قلدری کمتری در بین دانش‌آموزان می‌شود. به‌علاوه، جنسیت در رابطه میان رفتار اجتماعی و طرد اجتماعی با قلدری در دانش‌آموزان دارای نقش تعدیل‌کننده است و دانش‌آموزان پسری که از رفتار اجتماعی مطلوب کمتری برخوردارند و از سوی همسالان خود طرد می‌شوند بیش از دانش‌آموزان دختر دارای رفتارهای نامطلوب اجتماعی و مطرود مستعد بروز رفتارهای قلدری در مدرسه هستند؛ بنابراین آموزش رفتار اجتماعی به دانش‌آموزان و افزایش شایستگی اجتماعی در آن‌ها موجب کسب جایگاه اجتماعی مطلوب در میان همسالان و طرد اجتماعی کمتر می‌گردد و به دنبال آن به کاهش رفتار قلدری در دانش‌آموزان خواهد انجامید. در نتیجه، شیوع رفتارهای قلدری را می‌توان با تدوین و اجرای برنامه‌های پیشگیرانه در دوران کودکی و نوجوانی و آموزش رفتارهای اجتماعی و بهبود شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان کاهش داد چراکه عوامل سبب‌ساز رفتارهای قلدری در کودکان، ترکیبی از طرد اجتماعی و موردپذیرش قرار نگرفتن، فقدان مهارت و رفتار اجتماعی مناسب و نداشتن شایستگی اجتماعی است. از این رو، آموزش مهارت‌های اجتماعی و شایستگی اجتماعی می‌تواند به کاهش طردشدگی از جانب همسالان کمک نموده و نوجوانان را نزد همسالان نشان پذیرفتنی‌تر کرده و ضمن بهبود تعاملات اجتماعی بین نوجوانان از بروز رفته‌ای قلدری در آنان جلوگیری نماید.

منابع

- اکبری بلوط‌بنگان، افضل؛ واعظ فر، سید سعید و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رفتار اجتماعی کودک. *مجله علوم رفتاری*، ۱ (۴)، ۳۳۹-۳۴۵.
- امیری، شعله. (۱۳۸۴). بررسی پیشرفت تحصیلی در گروه‌های جامعه‌های سنجی. *مجله روان‌شناسی*، ۹ (۲)، ۱۳۹-۱۵۰.

- پور سید، سیدرضا؛ علیزاده، حمید؛ کاظمی، فرنگیس؛ برجعلی، احمد؛ فرخی، نورعلی؛ پورسید، سیدمهدی. (۱۳۹۷). تدوین برنامه درمان با علاقه اجتماعی و ارزیابی اثربخشی آن بر رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۸(۳۰)، ۵۵-۷۸.
- چلمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلی نوبز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۳(۱۱)، ۵۲-۳۹.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و نوری، سمانه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۶(۲۴)، ۱۰۷-۱۲۰.
- سیدی، ستار؛ صفاری‌نیا، مجید و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۸). مدل ارتباط پرخاشگری و دیدگاه‌گیری اجتماعی با رفتار جامعه‌پسند با نقش واسطه‌ای اعتماد اجتماعی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۹(۳۶)، ۱-۲۰.
- علامه، عاطفه؛ شهینی بیلاق، منیجه؛ حاجی یخچالی، علیرضا و مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۴). مقایسه خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان پسر با رفتارهای پرخاشگرانه و عادی. *شناخت اجتماعی*، ۴(۸)، ۱۰۲-۱۲۳.
- علیوردی نیا، اکبر و سهرابی، مریم. (۱۳۹۴). تحلیل اجتماعی قلدری در میان دانش‌آموزان (مطالعه موردی دوره متوسطه شهر ساری). *مطالعات توسعه اجتماعی- فرهنگی*، ۴(۱)، ۹-۳۹.
- مؤمنی، منصور و فعال قیومی، علی. (۱۳۹۱). *تحلیل‌های آماری با استفاده از SPSS*. ناشر مؤلف، چاپ هفتم، ویرایش چهارم.
- نجاری، مسعود؛ جدیدی، هوشنگ؛ مرادی امید و کریمی، کیومرث. (۱۳۹۷). تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشی آن بر میزان قلدری دانش‌آموزان پسر. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۸(۲۹)، ۴۳-۵۸.
- *Arsenio, W. F. , & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. Social development, 10 (1), 59-73.*
- *Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986.*
- *Bennett, S. , Farrington, D. P. , & Huesmann, L. R. (2005). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills. Aggression and violent behavior, 10 (3), 263-288.*
- *Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. Developmental review, 27 (1), 90-126.*
- *Besag, V. (2006). Understanding girls' friendships, fights and feuds: a practical approach to girls' bullying. McGraw-Hill Education (UK).*
- *Boor-Klip, H. J. , Segers, E. , Hendrickx, M. M. , & Cillessen, A. H. (2017). The moderating role of classroom descriptive norms in the association of student behavior with social preference and popularity. The Journal of Early Adolescence, 37 (3), 387-413.*

- Buhs, E. S. , Ladd, G. W. , & Herald, S. L. (2006). *Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?*. *Journal of educational psychology*, 98 (1), 1.
- Camodeca, M. , Caravita, S. , & Coppola, G. (2015). *Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference*. *Aggressive behavior*, 41 (4), 310-321.
- Caprara, G. V. , Barbaranelli, C. , Pastorelli, C. , Bandura, A. , & Zimbardo, P. G. (2000). *Prosocial foundations of children's academic achievement*. *Psychological science*, 11 (4), 302-306.
- Caravita, S. C. , Di Blasio, P. , & Salmivalli, C. (2010). *Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved?*. *The Journal of Early Adolescence*, 30 (1), 138-170.
- Caravita, S. C. , Gini, G. , & Pozzoli, T. (2012). *Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending*. *Aggressive Behavior*, 38 (6), 456-468.
- Carlo, G. , Mestre, M. V. , McGinley, M. M. , Tur-Porcar, A. , Samper, P. , & Opal, D. (2014). *The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation*. *Journal of Adolescence*, 37 (4), 359-366.
- Cebula, K. R. , & Wishart, J. G. (2008). *Social cognition in children with Down syndrome*. *International review of research in mental retardation*, 35, 43-86.
- Chen, L. , Ho, S. S. , & Lwin, M. O. (2017). *A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach*. *New Media & Society*, 19 (8), 1194-1213.
- Cillessen, A. H. , & Mayeux, L. (2004). *From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status*. *Child development*, 75 (1), 147-163.
- Coie, J. D. , Dodge, K. A. , & Kupersmidt, J. B. (1990). *Peer group behavior and social status*. *Peer rejection in childhood*, 17.
- Cook, C. R. , Williams, K. R. , Guerra, N. G. , Kim, T. E. , & Sadek, S. (2010). *Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation*. *School psychology quarterly*, 25 (2), 65.
- Craig, W. , Harel-Fisch, Y. , Fogel-Grinvald, H. , Dostaler, S. , Hetland, J. , Simons-Morton, B. , ... & Pickett, W. (2009). *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*. *International journal of public health*, 54 (2), 216-224.
- Crick, N. R. , & Dodge, K. A. (1996). *Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression*. *Child development*, 67 (3), 993-1002.
- de Bruyn, E. H. , Cillessen, A. H. , & Wissink, I. B. (2010). *Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence*. *The Journal of Early Adolescence*, 30 (4), 543-566.
- Dodge, K. A. , & Price, J. M. (1994). *On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children*. *Child development*, 65 (5), 1385-1397.
- Duffy, A. L. , Penn, S. , Nesdale, D. , & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). *Popularity: Does it magnify associations between popularity prioritization and*

- the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls?. Social Development, 26 (2), 263-277.*
- Frey, K. S. , Hirschstein, M. K. , & Guzzo, B. A. (2000). *Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8 (2), 102-112.*
 - Gladden, R. M. , Vivolo-Kantor, A. M. , Hamburger, M. E. , & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. Version 1. 0. Centers for Disease Control and Prevention.*
 - Gomez-Ortiz, O. , Romera-Felix, E. M. , & Ortega-Ruiz, R. (2017). *Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. Revista de Psicodidáctica (English ed.), 22 (1), 37-44.*
 - Guo, Q. , Zhou, J. , & Feng, L. (2018). *Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance: A study of Chinese primary school children. Learning and Individual Differences, 65, 187-194.*
 - Guo, S. (2016). *A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. Psychology in the Schools, 53(4), 432-453.*
 - Guralnick, M. J. , Connor, R. T. , Hammond, M. , Gottman, J. M. , & Kinnish, K. (1996). *Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. AJMR-American Journal on Mental Retardation, 100 (4), 359-377.*
 - Hammond, S. I. , Waugh, W. , Satlof-Bedrick, E. , & Brownell, C. A. (2015). *Prosocial Behavior during Childhood and Cultural Variations.*
 - Heerde, J. A. , & Hemphill, S. A. (2018). *Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes: A meta-analysis. Developmental Review, 47, 44-62.*
 - Huesmann, L. R. , & Guerra, N. G. (1997). *Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. Journal of personality and social psychology, 72 (2), 408.*
 - Johnson, C. , Ironsmith, M. , Snow, C. W. , & Poteat, G. M. (2000). *Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. Early Childhood Education Journal, 27 (4), 207-212.*
 - Kendall, P. C. , & Braswell, L. (1993). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children. Guilford Press.*
 - Kindermann, T. A. (2007). *Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. Child Development, 78 (4), 1186-1203.*
 - Kowalski, R. M. , Giumetti, G. W. , Schroeder, A. N. , & Lattanner, M. R. (2014). *Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological bulletin, 140 (4), 1073.*
 - Leduc, C. , & Bouffard, T. (2017). *The impact of biased self-evaluations of school and social competence on academic and social functioning. Learning and Individual Differences, 55, 193-201.*
 - Lee, E. (2009). *The relationship of aggression and bullying to social preference: Differences in gender and types of aggression. International Journal of Behavioral Development, 33 (4), 323-330.*

- Malik, S. , Balda, S. , & Punia, S. (2006). *Socio-emotional behavior and social problem solving skills of 6–8 years old children. Journal of Social Sciences, 12 (1), 55-58.*
- Martín Babarro, J. , Díaz-Aguado, M. J. , Martínez Arias, R. , & Steglich, C. (2017). *Power structure in the peer group: the role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students. The Journal of Early Adolescence, 37 (9), 1197-1220.*
- McDougall, P. , Hymel, S. , Vaillancourt, T. , & Mercer, L. (2001). *The consequences of childhood peer rejection. Interpersonal rejection, 213-247.*
- McEvoy, A. , & Welker, R. (2000). *Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. Journal of Emotional and Behavioral disorders, 8 (3), 130-140.*
- Menesini, E. , & Salmivalli, C. (2017). *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. Psychology, health & medicine, 22 (sup1), 240-253.*
- Mitsopoulou, E. , & Giovazolias, T. (2015). *Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. Aggression and violent behavior, 21, 61-72.*
- Modecki, K. L. , Minchin, J. , Harbaugh, A. G. , Guerra, N. G. , & Runions, K. C. (2014). *Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. Journal of Adolescent Health, 55 (5), 602-611.*
- Monks, C. P. , Palermi, A. , Ortega, R. , & Costabile, A. (2011). *A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. The Spanish Journal of Psychology, 14 (1), 133-144.*
- Monks, C. P. , Smith, P. K. , & Swettenham, J. (2003). *Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 453-469.*
- Niu, L. , Jin, S. , Li, L. , & French, D. C. (2016). *Popularity and Social Preference in Chinese Adolescents: Associations with Social and Behavioral Adjustment. Social Development, 25(4), 828-845.*
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Hemisphere.*
- Pepler, D. , Jiang, D. , Craig, W. , & Connolly, J. (2008). *Developmental trajectories of bullying and associated factors. Child development, 79 (2), 325-338.*
- Perren, S. , & Alsaker, F. D. (2006). *Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. Journal of child psychology and psychiatry, 47 (1), 45-57.*
- Polan, J. C. , Sieving, R. E. , & McMorris, B. J. (2013). *Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors?. Health promotion practice, 14 (4), 599-606.*
- Rivers, I. , & Smith, P. K. (1994). *Types of bullying behavior and their correlates. Aggressive behavior, 20 (5), 359-368.*
- Rose, A. J. , Swenson, L. P. , & Waller, E. M. (2004). *Overt and relational aggression and perceived popularity: developmental differences in concurrent and prospective relations. Developmental psychology, 40 (3), 378.*

- Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review. Aggression and violent behavior, 15* (2), 112-120.
- Salmivalli, C. , Kaukiainen, A. , & Lagerspetz, K. (2000). *Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter?. Scandinavian Journal of Psychology, 41* (1), 17-24.
- Salmivalli, C. , Lagerspetz, K. , Björkqvist, K. , Österman, K. , & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22* (1), 1-15.
- Saracho, O. N. (2017). *Bullying: young children's roles, social status, and prevention programmes. Early child development and care, 187* (1), 68-79.
- Smith, P. K. , Kwak, K. , & Toda, Y. (Eds.). (2016). *School bullying in different cultures. Cambridge University Press.*
- Torrente, C. E. , Cappella, E. , & Watling Neal, J. (2014). *Children's positive school behaviors and social preference in urban elementary classrooms. Journal of Community Psychology, 42* (2), 143-161.
- Turner, M. G. , Exum, M. L. , Brame, R. , & Holt, T. J. (2013). *Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. Journal of Criminal Justice, 41* (1), 53-59.
- Van den Berg, Y. H. , Burk, W. J. , & Cillessen, A. H. (2015). *Identifying subtypes of peer status by combining popularity and preference: A cohort-sequential approach. The Journal of Early Adolescence, 35* (8), 1108-1137.
- Warden, D. , & Mackinnon, S. (2003). *Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. British Journal of Developmental Psychology, 21* (3), 367-385.
- Wentzel, K. R. (1993). *Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. Journal of Educational Psychology, 85* (2), 357.
- Wolke, D. , & Lereya, S. T. (2015). *Long-term effects of bullying. Archives of disease in childhood, 100* (9), 879-885.
- Zych, I. , Beltrán-Catalán, M. , Ortega-Ruiz, R. , & Llorent, V. J. (2018). *Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. Revista de Psicodidáctica (English ed.), 23* (2), 86-93.
- Zych, I. , Farrington, D. P. , & Tiofi, M. M. (2019). *Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. Aggression and Violent Behavior, 45*, 4-19.
- Zych, I. , Ortega-Ruiz, R. , & Del Rey, R. (2015). *Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. Aggression and violent behavior, 24*, 188-198.