



Journal Website

Article history:

Received 07 June 2025

Revised 01 September 2025

Accepted 09 September 2025

Published online 15 October 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 4, pp 1-15



E-ISSN: 2981-1759

The Mediating Role of Cyberbullying, Self-Efficacy, and Parenting Styles in the Relationship Between Trait Emotional Intelligence and School Adjustment in Adolescents

Elika. Nikooyeh¹, Abotaleb. Saadati Shamir^{2*}, Alireza. Mohammadi Aria³

¹ Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

² Department of Educational Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

³ Department of Preschool Education, University of Rehabilitation Sciences and Social Health, Tehran, Iran.

* Corresponding author email address: seadatee@srbaiu.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Nikooyeh, E., Saadati Shamir, A., & Mohammadi Aria, A. (2025). The Mediating Role of Cyberbullying, Self-Efficacy, and Parenting Styles in the Relationship Between Trait Emotional Intelligence and School Adjustment in Adolescents. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(4), 1-15.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to examine the mediating role of cyberbullying, self-efficacy, and parenting styles in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment among adolescent girls.

Methodology: The study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of all female high school students in Tehran during the 2021–2022 academic year. A multistage cluster sampling method was used, and 266 students completed the questionnaires. The instruments included the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), Antoniadou's Cyberbullying-Cybervictimization Scale, Morris's Self-Efficacy Scale, Buri's Parenting Styles Questionnaire, and the High School Students Adjustment Inventory. Data were analyzed using SEM and bootstrap testing in AMOS.

Findings: Results revealed that trait emotional intelligence had significant direct and indirect negative relationships with emotional, social, and academic maladjustment. Self-efficacy, cyberbullying, victimization, and parenting styles significantly mediated this relationship. The strongest indirect effect was observed through self-efficacy on academic adjustment ($\beta = -0.409$, $p < 0.001$). The modified structural model showed good fit (CFI = 0.980, RMSEA = 0.053).

Conclusion: Trait emotional intelligence plays a critical role in school adjustment, and this relationship is largely mediated by psychological, familial, and social variables. Interventions aimed at improving emotional intelligence, enhancing self-efficacy, and promoting authoritative parenting may enhance adolescents' academic and social adjustment.

Keywords: Emotional intelligence, cyberbullying, self-efficacy, parenting styles, school adjustment, adolescents

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Adolescence is a critical developmental stage marked by profound psychological, social, and academic transitions. One of the key determinants of a successful adolescent transition is school adjustment, which reflects a student's ability to meet academic demands, regulate emotions, and develop positive relationships with peers and teachers. Poor school adjustment in adolescence has been associated with a host of negative outcomes, including academic underachievement, school dropout, social withdrawal, anxiety, and behavioral problems (Majidi et al., 2015; Ofem, 2023). Given the multilayered and multidimensional nature of school adjustment, identifying its antecedents and mechanisms is an ongoing challenge in developmental psychology and educational research.

Among the various personal factors that contribute to successful adjustment in school environments, emotional intelligence (EI) has emerged as a key construct. Trait emotional intelligence refers to a constellation of emotional self-perceptions located at the lower levels of personality hierarchies, encompassing the ability to perceive, understand, regulate, and express emotions effectively (Cheung, 2019). Adolescents with high emotional intelligence tend to demonstrate better academic performance, higher motivation, and more adaptive coping strategies in the face of academic stressors (Majidi et al., 2015; Saraei, 2015). Emotional intelligence is also linked to the development of self-regulatory skills that are crucial for managing academic tasks and interpersonal conflicts.

The influence of emotional intelligence on school adjustment, however, is not always direct. Research suggests that intermediary psychological constructs such as self-efficacy may play a critical role in this association. Self-efficacy, defined as individuals' beliefs in their ability to perform tasks and manage prospective situations, serves as a motivational and cognitive filter through which adolescents evaluate their school experiences (Chemers et al., 2001). Adolescents with higher self-efficacy are more likely to engage in adaptive academic behaviors, persist through challenges, and develop confidence in social interactions, all of which are pivotal for successful adjustment (Asdolahzadeh et al., 2021).

Beyond internal psychological constructs, the social context in which adolescents are embedded—particularly parenting styles and peer interactions—plays a powerful role in shaping their school adjustment. Parenting styles, defined as consistent patterns of parental behavior toward children, significantly influence adolescents' emotional and behavioral development. The authoritative parenting style, characterized by high warmth and appropriate control, has consistently been associated with positive academic and socioemotional outcomes (Cheung, 2019; Martínez et al., 2019; Wang et al., 2016). In contrast, authoritarian and permissive parenting have been linked to maladaptive outcomes such as emotional dysregulation, poor academic motivation, and deviant peer associations (Lim & Lee, 2017).

In the context of a digitalized adolescent experience, cyberbullying represents a newly emerging yet potent social factor affecting school functioning. Cyberbullying includes a range of behaviors involving aggression, humiliation, or intimidation through electronic means, and it affects both perpetrators and victims. Research has shown that adolescents with lower emotional intelligence are more likely to engage in or become victims of cyberbullying, which in turn leads to psychological distress, social withdrawal, and academic disengagement (Cohen-Almagor, 2018; Ng et al., 2020). Moreover, the experience of cyberbullying is intricately linked to parental monitoring, parenting style, and peer

conformity, suggesting a complex interplay between individual, familial, and social dimensions (Lim & Huh, 2024; Zhang, 2024; Zhao et al., 2024).

Despite a growing body of literature, few studies have simultaneously examined the mediating effects of self-efficacy, cyberbullying experience, and parenting styles in the relationship between emotional intelligence and school adjustment. Addressing this gap, the current study aimed to explore a comprehensive structural model in which trait emotional intelligence influences school adjustment both directly and indirectly through these mediators. By identifying the paths through which emotional intelligence affects adolescents' emotional, social, and academic functioning, this study aims to inform interventions targeting emotional competence, parenting quality, and digital safety in school contexts.

Methodology

This study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling (SEM). The population consisted of all female high school students in Tehran during the 2021–2022 academic year. A multistage cluster sampling method was used. One educational district from each geographical area (north, west, and south) of Tehran was selected. Within each district, four schools were randomly chosen, and within each school, three classrooms were selected for participation. Due to the COVID-19 pandemic, all data were collected online through secure electronic questionnaires. Based on structural modeling guidelines, a minimum sample size of 275 participants was calculated, and data from 266 valid responses were included in the analysis.

The instruments used included the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (short form) by Petrides and Furnham, the Cyberbullying and Cybervictimization Experience Scale by Antoniadou et al., the Self-Efficacy Scale by Morris, the Parenting Styles Questionnaire by Buri, and the High School Students Adjustment Inventory (AISS) by Sinha and Singh. Descriptive statistics, correlation analyses, and SEM were conducted using SPSS and AMOS. Model fit indices included RMSEA, CFI, IFI, and chi-square/df. The indirect effects were tested using the bootstrap method with 5,000 replications.

Findings

Descriptive statistics showed that the sample included students from 10th (34.2%), 11th (31.2%), and 12th (34.6%) grades, with academic disciplines distributed among humanities (19.5%), experimental sciences (45.9%), and mathematics (34.6%). Emotional intelligence showed a significant negative correlation with cyberbullying ($r = -0.30$), cybervictimization ($r = -0.27$), and all dimensions of school maladjustment. It had a positive correlation with self-efficacy ($r = 0.71$) and authoritative parenting ($r = 0.37$), and a negative correlation with authoritarian and permissive parenting styles.

The initial structural model showed poor fit indices ($\chi^2/df = 7.42$, RMSEA = 0.156), but the modified model demonstrated acceptable fit ($\chi^2/df = 1.74$, RMSEA = 0.053, CFI = 0.980, IFI = 0.981, GFI = 0.971). Direct effects showed that emotional intelligence negatively predicted school maladjustment ($\beta = -0.261$, $p < 0.001$). Indirect effects were also significant: emotional intelligence predicted academic adjustment via self-efficacy ($\beta = -0.409$), emotional adjustment via self-efficacy ($\beta = -0.262$), and social adjustment via self-efficacy ($\beta = -0.233$). Emotional intelligence also affected school adjustment indirectly through cyberbullying ($\beta = -0.045$), cybervictimization ($\beta = -0.033$), and parenting styles (e.g., authoritative: $\beta = -0.044$; permissive: $\beta = -0.068$).

Discussion and Conclusion

The findings of this study reinforce the critical role of trait emotional intelligence in adolescents' school adjustment. The results confirm that emotional intelligence is not only a protective factor in academic settings but also exerts its influence through a network of psychological and social mechanisms. Notably, self-efficacy emerged as the strongest mediator, suggesting that adolescents who perceive themselves as emotionally competent are more likely to believe in their academic and social capabilities, which in turn enhances their adjustment.

The study also highlighted the detrimental impact of cyberbullying and cybervictimization on school adjustment. Adolescents with low emotional intelligence are more susceptible to becoming involved in digital aggression, which can undermine their emotional stability and academic focus. Parenting styles further shaped these pathways, with authoritative parenting associated with better outcomes and authoritarian or permissive styles linked to increased risks of maladjustment and cyber-involvement.

The model proposed and tested in this study underscores the importance of adopting an integrative approach to adolescent adjustment. Emotional intelligence does not operate in isolation but interacts with internal capacities such as self-efficacy and external factors such as parental behaviors and online experiences. These findings offer a comprehensive understanding of how emotional, familial, and digital variables converge to influence adolescents' ability to navigate the complex social and academic environment of high school.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۱۷ خرداد ۱۴۰۴

اصلاح شده در تاریخ ۱۰ شهریور ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱۸ شهریور ۱۴۰۴

منتشر شده در تاریخ ۲۳ مهر ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۴، صفحه ۱۵-۱



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

نقش واسطه‌ای قلدری سایبری، خودکارآمدی و سبک‌های فرزندپروری در رابطه صفت هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه در نوجوانان

الیکا نیکویه^۱، ابوطالب سعادت‌ی شامیر^{۲*}، علیرضا محمدی آریا^۳

۱. گروه روان شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳. گروه آموزشی پیش از دبستان، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: seadatee@srbaui.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

نیکویه، الیکا. سعادت‌ی شامیر، ابوطالب. و محمدی آریا، علیرضا. (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای قلدری سایبری، خودکارآمدی و سبک‌های فرزندپروری در رابطه صفت هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه در نوجوانان. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۴)، ۱۵-۱.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای قلدری سایبری، خودکارآمدی و سبک‌های فرزندپروری در رابطه بین صفت هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه در میان نوجوانان دختر بود. **روش‌شناسی:** پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد و در مجموع ۲۶۶ دانش‌آموز به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه صفت هوش هیجانی پترایزد و فارنهام، پرسشنامه قلدری-قربانی سایبری آنتونیادو، مقیاس خودکارآمدی موریس، پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری بوری، و پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی سینها و سینگ بود. داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری و روش بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که صفت هوش هیجانی به صورت مستقیم و غیرمستقیم با سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی رابطه منفی و معنادار دارد. خودکارآمدی، قلدری سایبری، قربانی شدن و سبک‌های فرزندپروری در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا کردند. قوی‌ترین مسیر غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی به سازگاری آموزشی مشاهده شد ($\beta = -0.409, p < 0.001$). همچنین مدل ساختاری اصلاح‌شده دارای برازش مناسبی بود ($CFI = 0.980, RMSEA = 0.053$). **نتیجه‌گیری:** صفت هوش هیجانی نقش مهمی در سازگاری با مدرسه دارد و این رابطه تا حد زیادی از طریق متغیرهای روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی تبیین می‌شود. مداخلاتی با هدف ارتقاء هوش هیجانی، افزایش خودکارآمدی و بهبود سبک‌های فرزندپروری می‌توانند به بهبود سازگاری تحصیلی و اجتماعی نوجوانان کمک کنند.

کلیدواژه‌گان: هوش هیجانی، قلدری سایبری، خودکارآمدی، سبک‌های فرزندپروری، سازگاری با مدرسه، نوجوانان



مقدمه

سازگاری با مدرسه یکی از جنبه‌های مهم رشد روانی-اجتماعی نوجوانان است که موفقیت تحصیلی، سلامت روان و کیفیت روابط اجتماعی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. فرآیند سازگاری با محیط مدرسه نه تنها از عوامل شناختی و انگیزشی تأثیر می‌پذیرد، بلکه عوامل اجتماعی، خانوادگی و هیجانی نیز نقش مهمی در آن ایفا می‌کنند (Majidi et al., 2015; Ofem, 2023). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که نوجوانانی که قادر به تطابق مؤثر با محیط مدرسه نیستند، در معرض خطراتی چون افت تحصیلی، طرد اجتماعی، افسردگی، و رفتارهای پرخطر قرار دارند (Chemers et al., 2001; Lim, 2022).

یکی از مؤلفه‌های روان‌شناختی تأثیرگذار بر سازگاری با مدرسه، صفت هوش هیجانی است. هوش هیجانی به توانایی شناخت، درک، تنظیم و مدیریت هیجانات خود و دیگران اشاره دارد و نقش قابل توجهی در سازگاری هیجانی، تحصیلی و اجتماعی نوجوانان دارد (Cheung, 2015; Majidi et al., 2019). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که دارای سطوح بالاتری از هوش هیجانی هستند، نه تنها از حمایت اجتماعی بیشتری بهره‌مندند بلکه در برابر فشارهای روانی محیط مدرسه نیز مقاوم‌تر عمل می‌کنند (Lim & Lee, 2017; Saraei, 2015). در این میان، نقش متغیرهای واسطه‌ای مانند خودکارآمدی نیز قابل توجه است. خودکارآمدی که به باور فرد نسبت به توانایی خود در مدیریت موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی اشاره دارد، یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد تحصیلی و سازگاری با مدرسه به شمار می‌رود (Chemers et al., 2001). نوجوانانی که خودکارآمدی بالایی دارند، در مواجهه با چالش‌های درسی و اجتماعی از استراتژی‌های مقابله‌ای مؤثرتری استفاده می‌کنند و به‌ویژه در تنظیم هیجانات منفی عملکرد بهتری دارند (Asdolahzadeh et al., 2021; Ofem, 2023). همچنین برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی می‌تواند اثر هوش هیجانی را بر سازگاری با مدرسه تعدیل یا میانجی‌گری کند (Trompeter et al., 2018).

از سوی دیگر، پدیده رو به گسترش قلدری سایبری نیز به عنوان مانعی مهم در مسیر سازگاری نوجوانان با مدرسه شناخته شده است. قلدری سایبری شامل تهدید، تمسخر یا آزار دیگران از طریق ابزارهای دیجیتال است و آثار روانی منفی قابل توجهی چون اضطراب، افسردگی، خشم و احساس بی‌ارزشی را به دنبال دارد (Cohen-Almagor, 2018; Ng et al., 2020). تجربه قربانی‌شدن در فضای مجازی موجب افت احساس امنیت، کاهش تعاملات اجتماعی سالم و به تبع آن، کاهش سازگاری در مدرسه می‌شود (Hong et al., 2018; Perren et al., 2012). هم‌چنین شواهد نشان می‌دهد که نوجوانان با هوش هیجانی پایین‌تر بیشتر در معرض نقش قربانی یا قلدر سایبری قرار دارند (Zhao et al., 2024). در حالی که هوش هیجانی می‌تواند با افزایش همدلی و مهارت‌های اجتماعی از بروز این رفتارها جلوگیری کند (Dorol--Beauroy-Eustache & Mishara, 2021).

در ادامه، سبک‌های فرزندپروری به عنوان یکی دیگر از عوامل تعیین‌کننده در تبیین رابطه بین ویژگی‌های فردی و پیامدهای تحصیلی و اجتماعی نوجوانان مورد توجه قرار می‌گیرند. فرزندپروری مقتدرانه که ترکیبی از محبت و کنترل منطقی است، با پیامدهای مثبت‌تری چون خودتنظیمی، عزت‌نفس بالا، خودکارآمدی بیشتر و سازگاری تحصیلی بهتر همراه است (Cheung, 2019; Wang et al., 2016). در مقابل، سبک‌های فرزندپروری سهل‌گیرانه یا مستبدانه می‌توانند زمینه‌ساز رشد رفتارهای ناسازگارانه و آسیب‌های روانی شوند (Lim & Lee, 2017; Martínez et al., 2019). همچنین پژوهش‌ها بیان می‌کنند که سبک فرزندپروری می‌تواند از طریق تأثیرگذاری بر هوش هیجانی، کنترل هیجان و تعامل اجتماعی نوجوانان، بر میزان درگیری آنان در قلدری سایبری و سطح سازگاری با مدرسه اثرگذار باشد (Safaria & Suyono, 2020; Zhang, 2024).



بر همین اساس، مدل مفهومی این پژوهش بر این پیش‌فرض استوار است که صفت هوش هیجانی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم، از طریق متغیرهایی مانند خودکارآمدی، قلدری سایبری، و سبک‌های فرزندپروری، بر سازگاری با مدرسه تأثیرگذار است. از دیدگاه نظری، این مدل ریشه در نظریه‌های پردازش اجتماعی-هیجانی دارد که معتقدند مهارت‌های هیجانی، نقش کلیدی در تنظیم رفتار اجتماعی و مقابله با چالش‌های محیطی دارند (Ng et al., 2020; Trompeter et al., 2018). همچنین یافته‌های تجربی نیز حمایت گسترده‌ای از نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و سبک فرزندپروری در رابطه بین ویژگی‌های فردی و سازگاری مدرسه‌ای ارائه داده‌اند (Asdolahzadeh et al., 2021; Lim & Huh, 2024). در زمینه قلدری سایبری نیز شواهد نشان می‌دهند که نظارت والدین و سبک‌های تعامل والد-فرزند می‌توانند در نقش بازدارنده یا تسهیل‌گر رفتارهای قلدری و قربانی‌شدن نوجوانان ایفای نقش کنند (Lim & Huh, 2024; Zhang, 2024). برای مثال، نوجوانانی که در خانواده‌هایی با سبک مستبدانه یا سهل‌گیرانه پرورش یافته‌اند، بیشتر در معرض درگیری در رفتارهای پرخطر آنلاین قرار می‌گیرند. همچنین رابطه منفی بین هوش هیجانی و قلدری سایبری در شرایطی تقویت می‌شود که نوجوان از حمایت هیجانی و تربیتی مناسبی برخوردار نباشد (Zhao et al., 2024). از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای قلدری سایبری، خودکارآمدی و سبک‌های فرزندپروری در رابطه بین صفت هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه در میان نوجوانان دختر بود.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر به‌لحاظ هدف از نوع کاربردی و به‌لحاظ ماهیت و روش، در زمره پژوهش‌های همبستگی قرار می‌گیرد که در آن از مدل‌یابی معادلات ساختاری به‌عنوان روش تحلیل آماری استفاده شده است. مدل‌یابی معادلات ساختاری، ترکیبی از تحلیل مسیر و تحلیل عاملی تأییدی است که برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پنهان و سنجش سازه‌ای ابزارها مورد استفاده قرار می‌گیرد. در گام نخست با اجرای تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه ابزارها ارزیابی شده و سپس در مرحله دوم، مدل ساختاری جهت بررسی مسیرهای علی میان متغیرها مورد تحلیل قرار گرفته است.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می‌باشد. نمونه‌گیری به روش تصادفی چندمرحله‌ای انجام گرفته است. بدین منظور، از سه منطقه جغرافیایی شمال، غرب و جنوب تهران، هر یک یک منطقه آموزشی انتخاب شده و در هر منطقه، چهار مدرسه به‌صورت تصادفی برگزیده شده است. در ادامه، از هر مدرسه سه کلاس برای اجرا انتخاب شده و از دانش‌آموزان این کلاس‌ها دعوت به همکاری شده است. به دلیل شرایط ناشی از شیوع کرونا، پرسشنامه‌ها به‌صورت آنلاین برای دانش‌آموزان ارسال شد. از آنجا که در مدل مفهومی تحقیق ۱۰ متغیر مشاهده‌شده و در مجموع ۵۵ پارامتر مورد تخمین قرار گرفته‌اند، حداقل حجم نمونه ۲۷۵ نفر تعیین شد. در نهایت، پس از حذف داده‌های ناقص، پاسخ‌های مربوط به ۲۶۶ نفر وارد تحلیل شدند.

ابزار سنجش هوش هیجانی در این مطالعه، پرسشنامه صفت هوش هیجانی پترایدز و فارنهام (۲۰۰۱) است. این پرسشنامه که فرم کوتاه آن ویژه نوجوانان می‌باشد، شامل ۳۰ سؤال بوده و چهار مؤلفه خودآگاهی، خوش‌بینی، مهارت‌های اجتماعی و درک هیجانات خود و دیگران را اندازه‌گیری می‌کند. هر عبارت با استفاده از مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شود. روایی سازه این پرسشنامه در مطالعات متعدد تأیید شده و پایایی آن در ایران با آلفای کرونباخ برابر با ۰.۷۶ و روایی بازآزمایی برابر با ۰.۷۱۴ گزارش شده است. این پرسشنامه ابزار معتبری در تمایز افراد با سطوح متفاوتی از هوش هیجانی محسوب می‌شود.

برای سنجش سازگاری دانش‌آموزان از پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی (AISS) تألیف سینها و سینگ (۱۹۹۳) استفاده شد. این ابزار متشکل از ۶۰ سؤال است که سه حیطه سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌دهی به صورت



دو گزینه‌ای «بلی» یا «خیر» بوده و نمره‌گذاری بر مبنای شاخص‌های مثبت یا منفی بودن سازگاری انجام می‌شود. این پرسشنامه با پایایی بالا از طریق آزمون بازآزمایی (۰.۹۳) و روش دو نیمه‌سازی (۰.۹۵) گزارش شده و روایی آن نیز با همبستگی ۰.۷۳ با پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا تأیید گردیده است. در پژوهش حاضر نیز جهت سنجش سازگاری عمومی دانش‌آموزان به کار گرفته شد.

برای بررسی نقش تجربه‌های قلدری سایبری و قربانی شدن در فضای مجازی از پرسشنامه تجربه قلدری-قربانی سایبری طراحی شده توسط آنتونیادو و همکاران (۲۰۱۶) استفاده شد. این پرسشنامه دارای دو زیرمقیاس مجزا برای قلدری سایبری و قربانی سایبری است که هر کدام شامل ۱۲ سؤال می‌باشد و در قالب طیف لیکرتی ۵ گزینه‌ای از «هرگز» تا «هر روز» نمره‌گذاری می‌شود. ابعاد مورد سنجش شامل رفتارهای مستقیم (مانند تخریب اموال و قلدری کلامی) و غیرمستقیم (نظیر محروم‌سازی اجتماعی و بدنام‌سازی) می‌باشد. روایی این ابزار با شاخص‌هایی مانند CFI و RMSEA در سطح قابل قبول تأیید شده و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ ۰.۸۹ و ۰.۸۰ برای دو عامل گزارش گردیده است. نسخه فارسی این ابزار نیز در مطالعات ایرانی از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بوده است.

سنجش خودکارآمدی دانش‌آموزان از طریق پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان موریس (۲۰۰۱) انجام شده است. این ابزار شامل ۲۳ ماده در سه بعد خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی می‌باشد که به ترتیب با ۸، ۸ و ۷ سؤال سنجیده می‌شوند. پاسخ‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای از «اصلاً» تا «خیلی زیاد» نمره‌گذاری شده‌اند. اعتبار این ابزار در ایران با روش آزمون-بازآزمون ۰.۸۷ و آلفای کرونباخ ۰.۷۴ گزارش شده و تحلیل عاملی انجام شده نیز چهار عامل معتبر را شناسایی کرده است.

در این پژوهش، برای سنجش سبک‌های فرزندپروری از پرسشنامه اقتدار والدین بوری (۱۹۹۱) استفاده شد. این ابزار شامل ۳۰ ماده و سه سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه است که به ترتیب هر کدام با ۱۰ سؤال در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. ضرایب پایایی گزارش شده توسط بوری برای سبک‌های مختلف بین ۰.۷۴ تا ۰.۹۲ بوده و در نمونه‌های ایرانی نیز آلفای کرونباخ برای هر سبک به طور جداگانه محاسبه و تأیید شده است. روایی تشخیصی این ابزار در مطالعات متعدد تأیید گردیده و به عنوان ابزاری مناسب برای شناسایی سبک فرزندپروری در فرهنگ‌های مختلف شناخته شده است.

برای تحلیل داده‌های گردآوری شده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS استفاده شد. در ابتدا با استفاده از شاخص‌های توصیفی، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و نمرات متغیرهای مورد بررسی تحلیل شد. سپس به منظور آزمون مدل مفهومی پژوهش، از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده گردید. اعتبار مدل اندازه‌گیری از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد تا روایی سازه ابزارها تأیید شود. پس از آن، مدل ساختاری آزمون شد تا مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرهای پنهان بررسی گردد. برای بررسی برازش مدل از شاخص‌هایی مانند CFI، TLI، RMSEA و χ^2/df استفاده شد. همچنین برای آزمون معناداری مسیرهای غیرمستقیم و نقش‌های واسطه‌ای، از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ تکرار بهره گرفته شد. تحلیل‌ها با سطح معناداری ۰.۰۵ انجام پذیرفت.

یافته‌ها

در بخش ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، نمونه پژوهش شامل ۲۶۶ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر تهران بود. از نظر پایه تحصیلی، ۳۴.۲ درصد در پایه دهم، ۳۱.۲ درصد در پایه یازدهم و ۳۴.۶ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. در توزیع رشته تحصیلی، بیشترین فراوانی مربوط به رشته علوم تجربی با ۴۵.۹ درصد بود، در حالی که ۳۴.۶ درصد در رشته ریاضی و فیزیک و ۱۹.۵ درصد در رشته علوم انسانی تحصیل می‌کردند. در زمینه تعداد فرزندان خانواده، ۲۱.۸ درصد تنها فرزند، ۴۵.۱ درصد دارای دو فرزند و ۳۳.۱ درصد دارای سه فرزند بودند. همچنین از نظر رتبه تولد، ۳۲.۳ درصد از شرکت‌کنندگان فرزند اول، ۶۲.۸ درصد فرزند دوم و تنها ۴.۹ درصد فرزند



سوم بودند. در خصوص تحصیلات مادران، ۱۳.۹ درصد دارای مدرک دیپلم، ۴۷ درصد دارای مدرک کاردانی، ۳۵.۳ درصد دارای مدرک کارشناسی و ۳.۸ درصد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. در نهایت، تحصیلات پدران نیز به این صورت بود که ۱۸ درصد دارای دیپلم، ۴۴.۷ درصد کاردانی، ۳۲ درصد کارشناسی و ۵.۳ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. این توزیع نشان‌دهنده تنوع مناسبی در متغیرهای جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش است.

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
صفت هوش هیجانی	۷۶	۲۱۰	۰۲.۱۴۶	۵۲.۲۸	-۰.۱۶	-۰.۲۱
قلدری سایبری	۱۴	۳۹	۹۸.۲۶	۱۴.۵	-۰.۱۶	-۰.۵۴
قربانی سایبری	۱۵	۳۲	۶۸.۲۳	۷۵.۳	-۰.۲۳	-۰.۳۶
خودکارآمدی	۴۷	۱۱۱	۸۵.۷۷	۵۸.۱۲	-۰.۱۳	-۰.۰۳
فرزندپروری اقتداری	۳۱	۵۰	۴۳.۴۱	۴۶.۴	-۰.۳۵	-۰.۴۳
فرزندپروری استبدادی	۱۰	۴۱	۶۸.۲۳	۶۲.۶	-۰.۲۰	-۰.۵۶
فرزندپروری سهل‌گیر	۱۷	۴۲	۵۳.۲۹	۲۱.۵	-۰.۱۳	-۰.۵۳
سازگاری عاطفی	۰	۱۲	۳۸.۴	۹۵.۲	-۰.۶۶	-۰.۲۵
سازگاری اجتماعی	۱	۱۶	۸۸.۶	۲۶.۳	-۰.۵۴	-۰.۲۰
سازگاری آموزشی	۰	۱۷	۹۱.۵	۸۲.۳	-۰.۶۱	-۰.۴۰
نمره کل سازگاری با مدرسه	۲	۴۱	۱۶.۱۷	۳۴.۸	-۰.۵۱	-۰.۲۵

در جدول ۱، شاخص‌های آماری توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش شامل حداقل، حداکثر، میانگین، انحراف معیار، ضریب کجی و کشیدگی ارائه شده است. متغیر صفت هوش هیجانی با دامنه نمره بین ۷۶ تا ۲۱۰، دارای میانگین ۰۲.۱۴۶ و انحراف معیار ۵۲.۲۸ بوده است. متغیر قلدری سایبری دارای میانگین ۹۸.۲۶ با انحراف معیار ۱۴.۵ و متغیر قربانی سایبری با میانگین ۶۸.۲۳ و انحراف معیار ۷۵.۳ گزارش شده‌اند. برای متغیر خودکارآمدی، میانگین نمرات ۸۵.۷۷ و انحراف معیار ۵۸.۱۲ محاسبه شد. همچنین سبک فرزندپروری اقتداری دارای میانگین ۴۳.۴۱، سبک فرزندپروری استبدادی میانگین ۶۸.۲۳، و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه میانگین ۵۳.۲۹ را نشان دادند. در حوزه سازگاری، میانگین نمره سازگاری عاطفی ۳۸.۴، سازگاری اجتماعی ۸۸.۶ و سازگاری آموزشی ۹۱.۵ به دست آمد. نمره کل سازگاری با مدرسه نیز دارای میانگین ۱۶.۱۷ و انحراف معیار ۳۴.۸ بوده است. شاخص‌های کجی و کشیدگی برای اغلب متغیرها در محدوده نرمال قرار داشتند که حاکی از توزیع نسبتاً نرمال داده‌ها است.

جدول ۲

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. صفت هوش هیجانی	۱									
۲. قلدری سایبری	۰.۳۰*	۱								
۳. قربانی سایبری	۰.۲۷*	۰.۲۵*	۱							
۴. خودکارآمدی	۰.۷۱*	۰.۲۵*	۰.۲۷*	۱						



۵. فرزندپروری اقتداری	۰.۳۷*	۰.۱۱*	۰.۱۵*	۰.۳۹*	۱				
۶. فرزندپروری استبدادی	۰.۴۱*	۰.۲۲*	۰.۲۲*	۰.۳۵*	۰.۴۴*	۱			
۷. فرزندپروری سهل‌گیر	۰.۳۴*	۰.۱۵*	۰.۱۵*	۰.۳۳*	۰.۱۳*	۰.۳۱*	۱		
۸. سازگاری عاطفی	۰.۴۹*	۰.۲۶*	۰.۳۲*	۰.۵۱*	۰.۳۵*	۰.۳۳*	۰.۳۸*	۱	
۹. سازگاری اجتماعی	۰.۵۵*	۰.۳۵*	۰.۲۳*	۰.۵۴*	۰.۳۰*	۰.۲۵*	۰.۲۳*	۰.۴۹*	۱
۱۰. سازگاری آموزشی	۰.۵۱*	۰.۲۷*	۰.۲۷*	۰.۶۴*	۰.۲۹*	۰.۳۵*	۰.۳۸*	۰.۵۳*	۱
۱۱. نمره کل سازگاری	۰.۶۲*	۰.۸۹*	۰.۳۳*	۰.۶۸*	۰.۳۷*	۰.۳۸*	۰.۳۹*	۰.۸۱*	۰.۸۷*

*P<۰/۰۱

جدول ۲ ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش را نمایش می‌دهد. نتایج این جدول نشان می‌دهد که بین صفت هوش هیجانی و تمام متغیرهای دیگر به جز فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه رابطه معنادار وجود دارد. صفت هوش هیجانی با قلدری سایبری ($r = -0.30$)، قربانی سایبری ($r = -0.27$)، و نمره کل سازگاری ($r = -0.62$) رابطه منفی و معنادار دارد. همچنین بین صفت هوش هیجانی و خودکارآمدی رابطه مثبت و قوی ($r = 0.71$) مشاهده شده است.

خودکارآمدی نیز با تمام ابعاد سازگاری شامل عاطفی ($r = -0.51$)، اجتماعی ($r = -0.54$) و آموزشی ($r = -0.64$) رابطه منفی و معناداری دارد، به گونه‌ای که با افزایش خودکارآمدی، میزان ناسازگاری کاهش می‌یابد. سبک فرزندپروری اقتداری با صفت هوش هیجانی ($r = 0.37$) و خودکارآمدی ($r = 0.39$) همبستگی مثبت و معناداری دارد، در حالی که با ابعاد ناسازگاری، همبستگی منفی دارد. در مقابل، سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه با نمره کل سازگاری، صفت هوش هیجانی، و خودکارآمدی رابطه معکوس و معناداری نشان داده‌اند.

نمره کل قلدری سایبری و قربانی سایبری نیز با ابعاد مختلف ناسازگاری رابطه مثبت و معناداری دارند، به طوری که قلدری سایبری با ناسازگاری اجتماعی ($r = 0.35$) و قربانی سایبری با ناسازگاری آموزشی ($r = 0.27$) در سطح معناداری بالا همبستگی دارند. در نهایت، نمره کل سازگاری با مدرسه با صفت هوش هیجانی ($r = -0.62$)، قلدری سایبری ($r = 0.89$)، و خودکارآمدی ($r = -0.68$) دارای همبستگی‌های معنادار و قوی است که نشان‌دهنده نقش مؤثر این متغیرها در میزان سازگاری نوجوانان با مدرسه می‌باشد.

جدول ۳

شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری اولیه و اصلاح‌شده

مدل	χ^2	df	P	χ^2/df	RMSEA	IFI	CFI	GFI	AGFI
اولیه	۱۳۳.۵۵۲	۱۸	۰.۰۰۰۱	۷.۴۲۰	۰.۱۵۶	۰.۸۶۹	۰.۸۶۵	۰.۹۰۴	۰.۷۰۷
اصلاح‌شده	۴۰.۱۰۸	۲۳	۰.۰۱۵	۱.۷۴۴	۰.۰۵۳	۰.۹۸۱	۰.۹۸۰	۰.۹۷۱	۰.۹۳۰
ملاک	-	-	< ۰.۰۵	< ۳	< ۰.۰۸	> ۰.۹۰	> ۰.۹۰	> ۰.۹۰	> ۰.۹۰

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول بالا، مدل ساختاری اولیه از شاخص‌های برازندگی مناسبی برخوردار نبود. مقدار نسبت کای‌دو به درجات آزادی برای مدل اولیه برابر با ۷.۴۲۰ بود که از حد مطلوب (کمتر از ۳) فراتر رفته است. همچنین مقدار RMSEA برابر با ۰.۱۵۶ است که به مراتب بیشتر از حد مطلوب ۰.۰۸ می‌باشد. شاخص‌های تطبیقی ($CFI = 0.865$) و $IFI = 0.869$ نیز کمتر از مقدار مطلوب ۰.۹۰ بودند. این نتایج نشان‌دهنده ضعف برازش مدل اولیه بودند.



اما پس از اصلاح مدل و حذف مسیرهای غیرمعنادار، شاخص‌های برازندگی به‌طور محسوسی بهبود یافتند. مقدار χ^2/df در مدل اصلاح‌شده برابر با ۱.۷۴۴ و RMSEA برابر با ۰.۰۵۳ گزارش شده است که هر دو در محدوده استاندارد قرار دارند. همچنین شاخص‌های IFI و CFI به ترتیب برابر با ۰.۹۸۱ و ۰.۹۸۰ بوده‌اند که از آستانه مطلوب ۰.۹۰ فراتر رفته‌اند و بیانگر برازش خوب مدل اصلاح‌شده هستند. در نهایت، شاخص‌های برازش GFI و AGFI نیز به‌ترتیب برابر با ۰.۹۷۱ و ۰.۹۳۰ بودند که حاکی از کفایت مناسب مدل نهایی در تبیین داده‌ها است.

جدول ۴

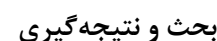
اثرات مستقیم و غیرمستقیم صفت هوش هیجانی بر سازگاری تحصیلی، عاطفی و اجتماعی با واسطه‌ها

مسیر	B	β	سطح معناداری	کرانه پایین	کرانه بالا
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ سازگاری آموزشی	-۰.۰۳۳	-۰.۲۶۱	۰.۰۰۱	-۰.۰۵۰	-۰.۰۱۷
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ قلدری سایبری $\leftarrow$ سازگاری آموزشی	-۰.۰۰۵	-۰.۰۴۵	۰.۰۰۱	-۰.۰۸۸	-۰.۰۲۰
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ قربانی سایبری $\leftarrow$ سازگاری عاطفی	-۰.۰۰۴	-۰.۰۳۳	۰.۰۰۱	-۰.۰۶۷	-۰.۰۱۲
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ خودکارآمدی $\leftarrow$ سازگاری عاطفی	-۰.۰۲۸	-۰.۲۶۲	۰.۰۰۱	-۰.۳۴۰	-۰.۱۸۱
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ خودکارآمدی $\leftarrow$ سازگاری اجتماعی	-۰.۰۲۹	-۰.۲۳۳	۰.۰۰۱	-۰.۳۲۴	-۰.۱۴۱
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ خودکارآمدی $\leftarrow$ سازگاری آموزشی	-۰.۰۵۸	-۰.۴۰۹	۰.۰۰۱	-۰.۴۷۶	-۰.۳۳۳
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ فرزندپروری اقتداری $\leftarrow$ سازگاری عاطفی	-۰.۰۰۵	-۰.۰۴۴	۰.۰۰۳	-۰.۰۸۸	-۰.۰۱۱
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ فرزندپروری استبدادی $\leftarrow$ سازگاری آموزشی	-۰.۰۰۳	-۰.۰۲۲	۰.۰۲۴	-۰.۰۵۰	-۰.۰۰۳
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ فرزندپروری سهل‌گیر $\leftarrow$ سازگاری عاطفی	-۰.۰۰۷	-۰.۰۶۸	۰.۰۰۱	-۰.۱۱۷	-۰.۰۳۲
صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ فرزندپروری سهل‌گیر $\leftarrow$ سازگاری آموزشی	-۰.۰۰۷	-۰.۰۴۸	۰.۰۰۱	-۰.۰۹۳	-۰.۰۲۱

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، تمامی مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم میان صفت هوش هیجانی و ابعاد سازگاری با مدرسه دارای ضرایب معنادار در سطح ۰.۰۵ هستند. در مسیر مستقیم، صفت هوش هیجانی تأثیر منفی و معناداری بر سازگاری آموزشی داشته است ($\beta = -۰.۲۶۱$). از سوی دیگر، اثرات غیرمستقیم نیز از طریق متغیرهای واسطه‌ای همچون قلدری سایبری، قربانی سایبری، خودکارآمدی و سبک‌های فرزندپروری به‌طور معنادار بر ابعاد مختلف سازگاری اثرگذار بوده‌اند.

قوی‌ترین اثر غیرمستقیم مربوط به مسیر صفت هوش هیجانی $\leftarrow$ خودکارآمدی $\leftarrow$ سازگاری آموزشی با ضریب $\beta = -۰.۴۰۹$ و سطح اطمینان ۹۵ درصد بین -۰.۴۷۶ تا -۰.۳۳۳ است که نشان می‌دهد خودکارآمدی نقش میانجی مهمی در رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری تحصیلی ایفا می‌کند. مسیرهای مربوط به سبک فرزندپروری مقتدرانه و استبدادی نیز در ابعاد عاطفی و تحصیلی اثرات معنادار اما ضعیف‌تری نشان داده‌اند. این نتایج مؤید آن است که علاوه بر رابطه مستقیم، صفت هوش هیجانی از طریق واسطه‌هایی چون خودکارآمدی، تجارب قلدری و سبک‌های فرزندپروری می‌تواند به‌صورت معناداری بر ابعاد مختلف سازگاری نوجوانان با مدرسه تأثیرگذار باشد.

مدل، نهایی، پژوهش



در گام نخست، نتایج نشان داد که صفت هوش هیجانی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارد و از طریق خودکارآمدی، به صورت غیرمستقیم بر ابعاد مختلف سازگاری با مدرسه اثر می‌گذارد. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی هم‌راستا است که نشان داده‌اند هوش هیجانی بالا منجر به افزایش خودباوری، انگیزه درونی و پایداری در برابر چالش‌های تحصیلی می‌شود (Ofem, 2023; Chemers et al., 2001). همچنین پژوهش Asdolahzadeh و همکاران نیز تأکید کرده‌اند که خودکارآمدی نقشی میانجی میان فرایندهای شناختی و رفتارهای سازگاران در محیط‌های آموزشی ایفا می‌کند (Asdolahzadeh et al., 2021).

دومین یافته مهم پژوهش حاضر مربوط به نقش واسطه‌ای قلدری سایبری و قربانی شدن در رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه بود. نتایج نشان دادند که هوش هیجانی، باین، هم احتمال بروز رفتارهای قلدرانه را افزایش می‌دهد و هم احتمال قربانی شدن در فضای



مجازی را بالا می‌برد و این دو وضعیت با کاهش سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی همراه هستند. این نتیجه با مطالعات پیشین هم‌راستا است که نشان می‌دهد قلدری سایبری نه تنها به افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود، بلکه احساس تعلق به مدرسه و تعامل سالم با همسالان را تضعیف می‌کند (Cohen-Almagor, 2018; Hong et al., 2018; Trompeter et al., 2018). همچنین یافته‌های Dorol-Beauroy و Eustache و Mishara در بازبینی نظام‌مند خود نیز تأیید می‌کند که درگیر بودن در چرخه قلدری سایبری، با بروز مشکلات هیجانی، کاهش انگیزش تحصیلی و کاهش انطباق اجتماعی همراه است (Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، نقش سبک‌های فرزندپروری در تبیین رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه بود. سبک فرزندپروری مقتدرانه به‌عنوان سبکی حمایت‌گر، ساختارمند و مبتنی بر گفت‌وگو، موجب ارتقاء صفت هوش هیجانی نوجوانان شده و از این طریق به بهبود سازگاری آنان در مدرسه انجامیده است. این یافته با پژوهش‌های Martínez و Cheung مطابقت دارد که نشان دادند سبک فرزندپروری مقتدرانه، با حمایت از توسعه خودتنظیمی و تنظیم هیجان نوجوان، آنان را برای مواجهه بهتر با استرس‌ها و چالش‌های مدرسه‌ای آماده می‌سازد (Cheung, 2019; Martínez et al., 2019). از سوی دیگر، سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه، با ایجاد اختلال در الگوهای ارتباطی، موجب تضعیف خودکارآمدی، افزایش احساس بی‌کفایتی و در نهایت ناسازگاری با محیط مدرسه می‌شوند (Lim & Lee, 2016; Wang et al., 2017).

از سوی دیگر، یافته‌های مدل ساختاری پژوهش نشان داد که اثر مستقیم هوش هیجانی بر سازگاری تحصیلی نسبت به اثرات غیرمستقیم (خصوصاً از مسیر خودکارآمدی) ضعیف‌تر است، که نشان از اهمیت متغیرهای میانجی در تبیین بهتر این رابطه دارد. به‌ویژه، اثر خودکارآمدی بر سازگاری آموزشی، عاطفی و اجتماعی نسبت به سایر متغیرهای واسطه‌ای قوی‌تر بود که بیانگر جایگاه کلیدی این سازه در تعامل بین ویژگی‌های هیجانی و عملکرد تحصیلی است (Chemers et al., 2001; Trompeter et al., 2018). این یافته با مدل‌های نظری مانند مدل بوم‌شناختی و مدل تنظیم هیجان اجتماعی-شناختی هم‌راستا است که تأکید دارند بر اینکه سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه تابعی از تعادل بین عوامل فردی، خانوادگی و بین‌فردی است (Ng et al., 2020; Safaria & Suyono, 2020).

در ارتباط با قلدری سایبری، پژوهش حاضر نشان داد که تجربه نقش قلدر یا قربانی در فضای مجازی، رابطه معناداری با کاهش سازگاری تحصیلی و عاطفی دارد. این یافته با پژوهش‌های Lim و Zhang هم‌خوانی دارد که تأکید می‌کنند نوجوانانی که کمتر تحت نظارت والدین قرار دارند یا در خانواده‌هایی با سبک سهل‌گیر یا مستبدانه رشد کرده‌اند، بیشتر در معرض رفتارهای پرخطر سایبری قرار می‌گیرند و این تجربه‌ها مستقیماً منجر به افت تحصیلی و انزوای اجتماعی می‌شوند (Lim & Huh, 2024; Zhang, 2024). همچنین، در پژوهش Zhao و همکاران نشان داده شد که رفتار پدران غیرحمایتی و تعامل والدینی ضعیف، نقش تسهیل‌گر در شکل‌گیری رفتارهای قلدری سایبری ایفا می‌کند و بر کیفیت سازگاری نوجوانان با محیط تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد (Zhao et al., 2024).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش بر اهمیت رویکردی چندبعدی در تبیین سازگاری با مدرسه در نوجوانان تأکید دارند. ویژگی‌های فردی مانند هوش هیجانی، عوامل شناختی مانند خودکارآمدی، شرایط اجتماعی چون تجربه قلدری و در نهایت الگوهای فرزندپروری خانوادگی، به‌صورت تعاملی بر عملکرد تحصیلی و عاطفی نوجوان اثر می‌گذارند. این نتایج با مطالعه Safaria نیز هم‌راستا است که نشان داد سازگاری نوجوان در مدرسه، در تعامل میان کیفیت روابط خانوادگی، اقلیم مدرسه و ویژگی‌های فردی شکل می‌گیرد (Safaria & Suyono, 2020).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به روش خودگزارشی ابزارها اشاره کرد که ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی یا مطلوب‌نمایی اجتماعی قرار گیرد. همچنین نمونه‌گیری صرفاً از دختران نوجوان در مدارس دولتی شهر تهران انجام شد که تعمیم‌پذیری



نتایج به کل جامعه دانش‌آموزی کشور، از جمله پسران یا دانش‌آموزان مناطق روستایی، را محدود می‌کند. استفاده از طراحی مقطعی نیز امکان استنتاج علی دقیق را کاهش می‌دهد و روابط مشاهده‌شده را بیشتر به صورت همبستگی نشان می‌دهد تا علی.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طراحی‌های طولی یا تجربی جهت بررسی تأثیرات علی بین متغیرهای سازه‌ای استفاده شود. همچنین می‌توان تأثیر سایر عوامل زمینه‌ای همچون وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، کیفیت تعاملات معلم-دانش‌آموز، و حضور در شبکه‌های اجتماعی خاص را در مدل‌های پژوهشی گنجانده. گسترش نمونه به گروه‌های سنی مختلف، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یا مناطق محروم، نیز می‌تواند به تعمیم بهتر نتایج کمک کند.

یافته‌های این پژوهش می‌توانند برای سیاست‌گذاران آموزشی، مشاوران مدارس و والدین کاربردی باشند. طراحی برنامه‌های تقویت هوش هیجانی و آموزش مهارت‌های خودکارآمدی در قالب بسته‌های مداخله‌ای در مدارس می‌تواند به ارتقاء سازگاری تحصیلی نوجوانان کمک کند. همچنین توصیه می‌شود والدین با اتخاذ سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه، فضای عاطفی و ارتباطی سالم‌تری برای نوجوانان فراهم کنند. در نهایت، مدارس با افزایش نظارت دیجیتال و آموزش شیوه‌های مقابله با قلدری سایبری می‌توانند در پیشگیری از اختلالات سازگاری نقش مؤثری ایفا کنند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References



- Asdollahzadeh, P., Sadeghi, J., & Abbasi Asfajir, A. A. (2021). Modeling the Structural Equations of Mode Metacognition with a Tendency to Cyberspace Mediated by Self-efficacy in Gifted Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(2), 14-23. <https://doi.org/10.52547/ijes.4.2.14>
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cheung, C. (2019). Parents' Involvement and Adolescents' School Adjustment: Teacher-student Relationships as a Mechanism of Change. *School Psychology*, 34(4), 350-362. <https://doi.org/10.1037/spq0000288>
- Cohen-Almagor, R. (2018). Social responsibility on the Internet: Addressing the challenge of cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 42-52. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.001>
- Dorol-Beauroy-Eustache, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine*, 152, 106684. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106684>
- Hong, J. S., Kim, D. H., Thornberg, R., Kang, J. H., & Morgan, J. T. (2018). Correlates of direct and indirect forms of cyberbullying victimization involving South Korean adolescents: An ecological perspective. *Computers in human Behavior*, 87, 327-336. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.010>
- Lim, J., & Huh, Z. (2024). Relationship Between Parental Monitoring and Cyberbullying Perpetration Among Male and Female Adolescents: Dual Sequential Mediating Effects of Self-Control and Peer Conformity of Anti-Social Behaviors. *Korea University Institute of Educational Research*, 91, 139-165. <https://doi.org/10.24299/kier.2024.372.139>
- Lim, Y. (2022). Structural Relationships Among Dual-Earner Parents' Work-Family Conflict, Co-Parenting Quality, Children's Executive Function Difficulties, and School Adjustment: An Application of the Actor-Partner Interdependence Model. *Family and Environment Research*, 60(4), 507-520. <https://doi.org/10.6115/fer.2022.034>
- Lim, Y., & Lee, O. (2017). Relationships between Parental Maltreatment and Adolescents' School Adjustment: Mediating Roles of Self-Esteem and Peer Attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 393-404. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0573-8>
- Majidi, R., Shahni Yilag, M., & Haghighi Mobarake, J. (2015). The causal relationships of emotional and general intelligence with school performance, mediated by test anxiety and school adjustment in high school students of Borujerd. *Training & Learning Researches*, 12(1), 1-18. <https://www.magiran.com/paper/1527586>
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in human Behavior*, 90, 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2020). The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Ofem, U. J. (2023). Adjustment Tendencies Among Transiting Students: A Mediation Analysis Using Psychological Wellbeing Indices. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(3), 1-19. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.3.1>
- Perren, S., Corcoran, L., Mc Guckin, C., Cowie, H., Dehue, F., Völlink, T., Garcia, D., Sevcikova, A., & Tsatsou, P. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. https://leicester.figshare.com/articles/journal_contribution/Tackling_cyberbullying_Review_of_empirical_evidence_regarding_successful_responses_by_students_parents_and_schools/10153814
- Safaria, T., & Suyono, H. (2020). The Role of Parent-Child Relationship, School Climate, Happiness, and Empathy to Predict Cyberbullying Behavior. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 548-557. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20299>
- Saraei, A. (2015). *Testing structural relationships between classroom goal structures, social self-efficacy, perfectionism, social achievement goals, and school adjustment* [Shahid Beheshti University].
- Trompeter, N., Bussey, K., & Fitzpatrick, S. (2018). Cyber Victimization and Internalizing Difficulties: The Mediating Roles of Coping Self-Efficacy and Emotion Dysregulation. *Journal of abnormal child psychology*, 46(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0378-2>
- Wang, C., Xia, Y., Li, W., Wilson, S. M., Bush, K., & Peterson, G. (2016). Parenting behaviors, adolescent depressive symptoms, and problem behavior: The role of self-esteem and school adjustment difficulties among Chinese adolescents. *Journal of Family Issues*, 37(4), 520-542. <https://doi.org/10.1177/0192513X14542437>
- Zhang, Y. (2024). The Influence of Media Violence Exposure on Cyberbullying Among Adolescents: The Mediating Role of Parental Monitoring. *Hc*, 1(10). <https://doi.org/10.61173/69a8wm57>
- Zhao, F., Zhang, H., Li, S., Wu, H., & Hou, J. (2024). Exploring the Relationship Between Paternal Co-parenting Behaviors and Cyberbullying Perpetration in Chinese Adolescents: The Moderating Roles of Psychological Entitlement and Gender. *Psychology in the Schools*, 61(8), 3193-3211. <https://doi.org/10.1002/pits.23210>