



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 and Self-Efficacy in the Relationship Between Trait Emotional Intelligence and School Adjustment in Adolescents

Elika. Nikooyeh¹, Abootaleb. Seadatee Shamir^{2*}, Alireza. Mohammadi Aria³

¹ Department of Psychology, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

² Department of Educational Sciences, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

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

* Corresponding author email address: a.seadatee@iau.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Nikooyeh, E., Seadatee Shamir, A., & Mohammadi Aria, A. (2025). The Mediating Role of Cyberbullying and Self-Efficacy 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 and self-efficacy in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment among adolescents.

Methodology: This applied research employed a correlational design using structural equation modeling. The statistical population included secondary school students selected through convenience sampling. Data were collected using the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Adolescent Short Form (Petrides & Furnham, 2001), the Children’s Self-Efficacy Questionnaire (Muris, 2001), the Cyberbullying and Victimization Experiences Questionnaire (Antoniadou et al., 2016), and the Adolescent’s Adjustment Inventory (Sinha & Singh, 1993). Data analysis was performed using SPSS and AMOS, and bootstrapping with 5000 resamples was applied to test mediating effects.

Findings: The results showed that trait emotional intelligence had a significant positive effect on self-efficacy ($\beta = 0.71$, $p < 0.001$) and negative effects on cyberbullying ($\beta = -0.28$, $p < 0.01$) and cybervictimization ($\beta = -0.24$, $p < 0.01$). Self-efficacy negatively predicted school adjustment ($\beta = -0.36$, $p < 0.001$), while cyberbullying ($\beta = 0.38$, $p < 0.001$) and cybervictimization ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$) were positively associated with decreased adjustment. The total effect of trait emotional intelligence on school adjustment was negative and significant ($\beta = -0.51$, $p < 0.001$), partially mediated by self-efficacy and cyberbullying.

Conclusion: The findings highlight that trait emotional intelligence contributes to adolescents’ school adjustment by enhancing self-efficacy and reducing engagement in cyberbullying behaviors. Educational and psychological interventions aimed at strengthening emotional intelligence and self-efficacy and preventing cyberbullying may improve adolescents’ academic and social adjustment.

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

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Adolescence is a critical developmental stage characterized by rapid biological, cognitive, and social changes that influence young people's adjustment to school environments. School adjustment, defined as students' capacity to establish positive social interactions, regulate emotions, and achieve academic success, is considered a cornerstone of adolescent well-being and educational outcomes (Chemers et al., 2001). Poor adjustment has been linked with academic failure, behavioral difficulties, and increased withdrawal tendencies (Ofem, 2023).

Among the psychological factors underpinning successful school adjustment, trait emotional intelligence (EI) has attracted significant scholarly attention. Trait EI refers to an individual's self-perceptions regarding emotional abilities, including the capacity to perceive, understand, and regulate one's own and others' emotions (Majidi et al., 2015). Research shows that students with higher EI are better able to cope with stressors, form supportive peer relationships, and engage productively in learning activities (Saraei, 2015). Moreover, trait EI has been found to enhance self-efficacy, which in turn influences adjustment outcomes in both social and academic domains (Asdolahzadeh et al., 2021).

Self-efficacy, as conceptualized in social cognitive theory, reflects an individual's beliefs in their ability to perform tasks successfully and manage challenges effectively (Chemers et al., 2001). High levels of academic and social self-efficacy are strongly associated with improved school adjustment and psychological resilience. For adolescents, believing in their capacity to manage academic pressures and social demands reduces anxiety and promotes proactive coping strategies (Wang et al., 2016). Studies confirm that self-efficacy serves as a mediator linking cognitive-emotional competencies to academic performance and school-related adaptation (Asdolahzadeh et al., 2021).

The growing prevalence of digital technologies, however, has introduced new risk factors that threaten adolescents' adjustment, particularly cyberbullying. Cyberbullying, defined as intentional aggression perpetrated through digital platforms, has emerged as one of the most severe psychosocial challenges faced by youth (Cohen-Almagor, 2018). Both perpetrators and victims of cyberbullying experience heightened emotional distress, difficulties in social functioning, and impaired school adjustment (Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021). Empirical evidence shows that cybervictimization predicts anxiety, depression, and diminished peer connectedness (Hong et al., 2018), whereas engaging in cyberbullying behaviors is associated with maladaptive coping and negative academic outcomes (Trompeter et al., 2018).

Parenting practices and family processes have been shown to play a crucial role in shaping adolescents' exposure to and involvement in cyberbullying. For instance, protective parenting styles reduce the risk of victimization and perpetration (Martínez et al., 2019), while parental monitoring has been identified as a key moderator of media influences on cyberbullying (Zhang, 2024). Similarly, co-parenting behaviors and quality of family relationships can buffer against adolescents' engagement in antisocial online behavior (Zhao et al., 2024). The broader literature also highlights that parental maltreatment undermines adolescents' self-esteem and peer attachment, thereby reducing their school adjustment (Lim & Lee, 2017). Likewise, inter-parental work-family conflict and co-parenting quality have been linked to children's executive function difficulties and adjustment problems (Lim, 2022).

School-level factors further shape adolescent adjustment. Research demonstrates that positive teacher-student relationships and parental involvement foster adolescents' school engagement and social

integration (Cheung, 2019). Educational interventions that target empathy, emotional skills, and digital responsibility have also proven effective in reducing cyberbullying and enhancing school adjustment (Ng et al., 2020; Safaria & Suyono, 2020). At the same time, there is increasing recognition of the importance of social responsibility in digital contexts. Promoting responsibility and ethical awareness in online environments is critical to addressing the rise of cyberbullying (Cohen-Almagor, 2018).

Despite these advances, significant gaps remain in understanding the mechanisms through which trait EI influences school adjustment, particularly in the context of cyberbullying. Emerging evidence suggests that EI may reduce involvement in risky digital behaviors by enhancing self-regulation and empathy (Safaria & Suyono, 2020), but more empirical studies are needed to confirm these pathways. Recent findings emphasize that exposure to media violence, coupled with weak parental monitoring, increases the likelihood of cyberbullying perpetration (Zhang, 2024), while gender differences and psychological entitlement further moderate these associations (Lim & Huh, 2024; Zhao et al., 2024).

Taken together, the literature suggests that trait EI, self-efficacy, and cyberbullying experiences are interrelated determinants of adolescents' school adjustment. This study therefore aimed to examine the mediating roles of cyberbullying and self-efficacy in the relationship between trait EI and school adjustment among adolescents.

Methods and Materials

This applied research adopted a correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of secondary school students, recruited through convenience sampling. Data collection employed standardized instruments: the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Adolescent Short Form (Petrides & Furnham, 2001), the Children's Self-Efficacy Questionnaire (Muris, 2001), the Cyberbullying and Victimization Experiences Questionnaire (Antoniadou et al., 2016), and the Adolescent's Adjustment Inventory (Sinha & Singh, 1993). Analyses were performed using SPSS and AMOS. Descriptive statistics were computed, followed by confirmatory factor analysis to assess construct validity, and structural modeling was applied to test hypothesized relationships. Model fit was evaluated with indices including χ^2/df , GFI, AGFI, CFI, TLI, and RMSEA. Bootstrapping with 5000 samples was conducted to examine indirect and mediating effects.

Findings

Descriptive analyses revealed that adolescents scored moderately on trait emotional intelligence and self-efficacy, while reporting varying levels of involvement in cyberbullying and cybervictimization. Correlational analysis indicated that trait EI was positively related to self-efficacy and negatively associated with both cyberbullying and cybervictimization. Self-efficacy showed a negative relationship with overall school adjustment difficulties, while cyberbullying and victimization were positively correlated with maladjustment.

The structural model demonstrated adequate fit ($\chi^2/df = 1.77$, GFI = 0.93, AGFI = 0.91, CFI = 0.95, TLI = 0.94, RMSEA = 0.049). Path analysis indicated that trait EI had a significant positive effect on self-efficacy ($\beta = 0.71$, $p < 0.001$) and significant negative effects on cyberbullying ($\beta = -0.28$, $p < 0.01$) and cybervictimization ($\beta = -0.24$, $p < 0.01$). Additionally, self-efficacy negatively predicted school adjustment difficulties ($\beta = -0.36$, $p < 0.001$), whereas cyberbullying ($\beta = 0.38$, $p < 0.001$) and cybervictimization ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$) positively predicted maladjustment.

The total effect of trait EI on school adjustment was negative and significant ($\beta = -0.51, p < 0.001$), with indirect effects mediated through self-efficacy and cyberbullying. These findings confirm the hypothesized mediating roles and highlight the dual protective and risk pathways through which EI influences adolescent adjustment.

Discussion and Conclusion

The results underscore the central role of trait EI in promoting adolescents' school adjustment by enhancing self-efficacy and reducing involvement in cyberbullying. Consistent with previous findings, adolescents with higher EI reported stronger beliefs in their ability to manage academic and social challenges, which in turn contributed to more adaptive adjustment outcomes (Asdolahzadeh et al., 2021; Chemers et al., 2001).

The negative association between trait EI and cyberbullying behaviors supports the view that emotionally intelligent adolescents are better equipped to regulate impulses and empathize with peers, reducing the likelihood of perpetration and victimization (Martínez et al., 2019; Safaria & Suyono, 2020). These findings also align with ecological perspectives emphasizing the interplay of individual, familial, and school-level factors in adolescent adjustment (Hong et al., 2018; Lim, 2022; Lim & Lee, 2017).

Importantly, the study highlights the detrimental role of cyberbullying experiences in undermining school adjustment, echoing earlier evidence that both victims and perpetrators face increased internalizing and social difficulties (Dorol--Beauroy-Eustache & Mishara, 2021; Trompeter et al., 2018). The mediating role of self-efficacy also resonates with prior research, reinforcing its significance as a protective mechanism that buffers adolescents against the negative effects of stressors and enhances resilience (Wang et al., 2016).

From a practical standpoint, the results suggest that interventions aiming to foster emotional intelligence and self-efficacy among adolescents could serve as effective strategies for improving school adjustment. Such programs may include social-emotional learning curricula, parental education initiatives, and digital literacy campaigns that collectively address both protective and risk factors. Furthermore, the findings highlight the importance of family involvement and school climate in mitigating cyberbullying risks (Cheung, 2019; Ng et al., 2020; Perren et al., 2012).

In conclusion, this study advances our understanding of how trait emotional intelligence, self-efficacy, and cyberbullying jointly shape adolescents' school adjustment. By elucidating the mediating mechanisms, the findings contribute to theoretical models of adolescent development and provide actionable insights for educators, parents, and policymakers seeking to foster healthier academic and social environments.



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 و خودکارآمدی 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: a.seadatee@iau.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 و خودکارآمدی 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 و خودکارآمدی در رابطه میان صفت هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه در میان نوجوانان بود. **روش‌شناسی:** این پژوهش از نوع کاربردی و از نظر ماهیت همبستگی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه صفت هوش هیجانی پترلینز و فارنهام (۲۰۰۱)، پرسشنامه خودکارآمدی مورس (۲۰۰۱)، پرسشنامه تجربه قلدری-قربانی سایبری آنتونیادو و همکاران (۲۰۱۶) و پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) گردآوری شد. داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل گردید و شاخص‌های برازش و آزمون بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ تکرار برای بررسی مسیرهای میانجی مورد استفاده قرار گرفت. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد صفت هوش هیجانی اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی ($\beta = 0.71, p < 0.001$) و اثر منفی بر قلدری سایبری ($\beta = -0.28, p < 0.001$) و قربانی سایبری ($\beta = -0.24, p < 0.001$) دارد. همچنین، خودکارآمدی اثر منفی معناداری بر سازگاری با مدرسه داشت ($\beta = -0.36, p < 0.001$) و قلدری سایبری ($\beta = 0.38, p < 0.001$) و قربانی سایبری ($\beta = 0.26, p < 0.001$) به‌طور مثبت با کاهش سازگاری مرتبط بودند. اثر کل صفت هوش هیجانی بر سازگاری با مدرسه منفی و معنادار بود ($\beta = -0.51, p < 0.001$) که بخشی از آن از طریق نقش‌های میانجی خودکارآمدی و قلدری سایبری تبیین شد. **نتیجه‌گیری:** یافته‌ها نشان می‌دهد که صفت هوش هیجانی از طریق ارتقاء خودکارآمدی و کاهش درگیری در قلدری سایبری، نقش مهمی در سازگاری تحصیلی و اجتماعی نوجوانان دارد. طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی برای تقویت هوش هیجانی و خودکارآمدی و پیشگیری از قلدری سایبری می‌تواند سازگاری نوجوانان با محیط مدرسه را بهبود بخشد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، قلدری سایبری، خودکارآمدی، سازگاری با مدرسه، نوجوانان



مقدمه

نوجوانی دوره‌ای حساس در رشد انسان است که با تغییرات شناختی، هیجانی و اجتماعی متعددی همراه می‌شود و نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی دارد. یکی از مهم‌ترین چالش‌های این دوره، توانایی نوجوانان در سازگاری با محیط مدرسه است؛ محیطی که علاوه بر آموزش رسمی، بستری برای تعاملات اجتماعی، رشد هیجانی و شکل‌گیری سرمایه‌های روان‌شناختی محسوب می‌شود. سازگاری با مدرسه به عنوان یک سازه چندبعدی، توانایی دانش‌آموزان در برقراری روابط اجتماعی سالم، مدیریت چالش‌های هیجانی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی را در بر می‌گیرد و به طور مستقیم با رفاه روانی و عملکرد تحصیلی آنان در ارتباط است (Chemers et al., 2001). مطالعات نشان داده‌اند که ضعف در سازگاری با مدرسه می‌تواند پیامدهایی مانند افت تحصیلی، مشکلات رفتاری و افزایش گرایش به کناره‌گیری اجتماعی را به دنبال داشته باشد (Ofem, 2023).

یکی از متغیرهای کلیدی که در ادبیات پژوهشی برای تبیین سازگاری با مدرسه مورد توجه قرار گرفته، هوش هیجانی است. هوش هیجانی به عنوان توانایی فرد در درک، تنظیم و استفاده سازنده از هیجان‌ها در تعاملات اجتماعی تعریف می‌شود (Majidi et al., 2015). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از هوش هیجانی برخوردارند، توانایی بیشتری در مدیریت استرس‌های تحصیلی و اجتماعی داشته و بهتر می‌توانند خود را با شرایط جدید مدرسه سازگار کنند (Saraei, 2015). علاوه بر این، هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی نیز ارتباط مستقیم دارد و می‌تواند به واسطه ارتقاء باورهای خودکارآمدی، میزان موفقیت در عملکرد تحصیلی و تعاملات اجتماعی را افزایش دهد (Asdolahzadeh et al., 2021).

خودکارآمدی به عنوان یکی از سازه‌های محوری در نظریه شناخت اجتماعی بندورا، به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز وظایف و مقابله با چالش‌ها اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی نقش مهمی در پیش‌بینی سازگاری با مدرسه دارد (Chemers et al., 2001). در واقع، دانش‌آموزانی که خود را توانمند در مدیریت وظایف درسی و روابط اجتماعی می‌دانند، کمتر دچار اضطراب و ناکامی می‌شوند و احتمال بیشتری دارد که به شکل مؤثری با محیط مدرسه سازگار گردند.

از سوی دیگر، تحولات فناوری و گسترش فضای مجازی، زمینه‌ساز شکل‌گیری پدیده‌ای به نام قلدری سایبری شده است که به عنوان یکی از مهم‌ترین تهدیدهای روانی-اجتماعی نوجوانان شناخته می‌شود (Cohen-Almagor, 2018). قلدری سایبری به معنای استفاده از فناوری‌های دیجیتال برای آزار، تهدید یا تحقیر دیگران است و آثار مخربی بر سلامت روان، خودپنداره و تعاملات اجتماعی نوجوانان دارد (Perren et al., 2012). قربانی شدن در فضای مجازی می‌تواند پیامدهایی همچون افزایش اضطراب، افسردگی و کاهش اعتماد به نفس را به دنبال داشته باشد (Hong et al., 2018). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که قلدری سایبری نه تنها قربانیان، بلکه مرتکبان را نیز در معرض مشکلات روان‌شناختی و اختلال در سازگاری اجتماعی قرار می‌دهد (Dorol--Beauroy-Eustache & Mishara, 2021).

نقش والدین و سبک‌های فرزندپروری در کاهش یا افزایش خطر قلدری سایبری نیز به طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است. مطالعات بیان می‌کنند که سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه می‌توانند نقش محافظتی در برابر تجربه قربانی شدن در فضای مجازی ایفا کنند (Martínez et al., 2019). در مقابل، ضعف در نظارت والدین و فقدان ارتباط عاطفی گرم با فرزندان زمینه را برای افزایش خشونت سایبری فراهم می‌سازد (Zhang, 2024). در این میان، کیفیت روابط والدین و شیوه‌های مشارکت آنان در زندگی فرزندان نیز بر بروز یا کاهش رفتارهای پرخطر سایبری تأثیرگذار است (Zhao et al., 2024).



مطالعات نشان می‌دهند که آموزش‌های پیشگیرانه در مدارس و خانواده‌ها می‌توانند در کاهش قلدری سایبری و ارتقاء سازگاری تحصیلی و اجتماعی نوجوانان مؤثر باشند (Ng et al., 2020). پژوهش‌های مداخله‌ای حاکی از آن است که مداخلات آموزشی و تربیتی با هدف ارتقاء مهارت‌های اجتماعی، همدلی و تنظیم هیجان‌ها، می‌توانند نقش کلیدی در کاهش رفتارهای پرخطر سایبری ایفا کنند (Safaria & Suyono, 2020). همچنین، ایجاد جو مثبت در مدرسه و ارتقاء روابط معلم-دانش‌آموز به عنوان مکانیزمی اساسی در بهبود سازگاری تحصیلی نوجوانان معرفی شده است (Cheung, 2019).

از منظر نظری، ارتباط میان هوش هیجانی، خودکارآمدی و سازگاری با مدرسه را می‌توان در چارچوب مدل‌های روان‌شناختی و اجتماعی مورد تحلیل قرار داد. به طور خاص، تحقیقات نشان داده‌اند که هوش هیجانی می‌تواند از طریق ارتقاء باورهای خودکارآمدی و کاهش تمایل به رفتارهای پرخطر سایبری، بر بهبود سازگاری تحصیلی و اجتماعی نوجوانان اثرگذار باشد (Lim & Huh, 2024). در همین راستا، برخی پژوهش‌ها بر نقش متغیرهای خانوادگی مانند تعارض کار-خانواده والدین و کیفیت هم‌والدی تأکید دارند که می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر سازگاری فرزندان اثرگذار باشد (Lim, 2022). همچنین، عواملی همچون بدرفتاری والدین و سبک دلبستگی همسالان به عنوان واسطه‌هایی مهم در تبیین رابطه میان شرایط خانوادگی و سازگاری تحصیلی نوجوانان شناخته شده‌اند (Lim & Lee, 2017).

ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که قرار گرفتن در معرض خشونت‌های رسانه‌ای و محتوای آسیب‌زا در فضای مجازی می‌تواند خطر بروز قلدری سایبری را افزایش دهد (Zhang, 2024). علاوه بر این، تفاوت‌های جنسیتی نیز در بروز این رفتارها مشاهده شده است؛ به‌گونه‌ای که پسران بیشتر به ارتکاب قلدری سایبری گرایش دارند و دختران بیشتر در معرض قربانی شدن هستند (Lim & Huh, 2024). همچنین احساس استحقاق روان‌شناختی و متغیرهایی همچون خودپنداره منفی، نقش تعدیل‌کننده در رابطه میان عوامل خانوادگی و بروز قلدری سایبری ایفا می‌کنند (Zhao et al., 2024).

در سطح فردی، ضعف در خودکارآمدی و تنظیم هیجان‌ها یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های مشکلات در سازگاری تحصیلی و اجتماعی است (Trompeter et al., 2018). پژوهش‌ها نشان می‌دهند نوجوانانی که در تنظیم هیجان‌ها و مدیریت استرس ناکام هستند، نه تنها بیشتر در معرض قربانی شدن در فضای مجازی قرار دارند، بلکه احتمال بیشتری دارد که به مشکلاتی نظیر اضطراب، افسردگی و کناره‌گیری اجتماعی مبتلا شوند (Hong et al., 2018). از سوی دیگر، وجود منابع حمایتی مانند حمایت والدین و روابط مثبت با معلمان می‌تواند این چرخه منفی را کاهش داده و نقش محافظتی ایفا کند (Wang et al., 2016).

از دیدگاه اجتماعی، مسئولیت‌پذیری در فضای مجازی و ارتقاء سواد رسانه‌ای به عنوان یک الزام اخلاقی و اجتماعی مطرح شده است. پژوهش‌ها بر ضرورت تقویت مسئولیت اجتماعی کاربران اینترنت برای کاهش قلدری سایبری و ارتقاء سلامت روان نوجوانان تأکید دارند (Cohen-Almagor, 2018). همچنین، پاسخ‌های مدرسه‌محور و همکاری میان والدین، معلمان و همسالان از جمله راهبردهای موفق برای مقابله با قلدری سایبری معرفی شده‌اند (Perren et al., 2012).

با توجه به شواهد نظری و تجربی، این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای قلدری سایبری و خودکارآمدی در رابطه صفت هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه در نوجوانان انجام می‌شود. این مطالعه می‌کوشد با تکیه بر چارچوب نظری مرتبط و یافته‌های پژوهش‌های پیشین، مدلی جامع از سازوکارهای فردی و اجتماعی مؤثر بر سازگاری تحصیلی ارائه دهد. از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای قلدری سایبری و خودکارآمدی در رابطه بین صفت هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه در میان نوجوانان دختر بود.



مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ ماهیت و روش، در زمره پژوهش‌های همبستگی قرار می‌گیرد که در آن از مدل‌یابی معادلات ساختاری به عنوان 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 به صورت 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 به صورت آنلاین برای دانش‌آموزان ارسال شد. از آنجا که در مدل مفهومی تحقیق ۱۰ متغیر مشاهده شده 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 انجام‌شده نیز چهار عامل معتبر را شناسایی کرده است.

برای تحلیل داده‌های گردآوری‌شده 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 RMSEA، TLI، CFI 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-
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-

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین صفت هوش هیجانی در نمونه مورد بررسی ۱۴۶.۰۲ با انحراف معیار ۲۸.۵۲ بوده است. میانگین قلدری سایبری برابر با ۲۶.۹۸ و قربانی سایبری ۲۳.۶۸ گزارش شد. همچنین خودکارآمدی میانگین ۷۷.۸۵ را نشان داد.



در حوزه سازگاری، میانگین سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی به ترتیب ۴.۳۸، ۶.۸۸ و ۵.۹۱ بوده و نمره کل سازگاری با مدرسه برابر با ۱۷.۱۶ برآورد گردید. مقادیر کجی و کشیدگی همگی در محدوده $1 \pm$ قرار دارند که نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌هاست.

جدول ۲

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. صفت هوش هیجانی	۱						
۲. قلدری سایبری	-.۳۰*	۱					
۳. قربانی سایبری	-.۲۷*	۰.۲۵*	۱				
۴. خودکارآمدی	۰.۷۱*	-.۲۵*	-.۲۷*	۱			
۵. سازگاری عاطفی	-.۴۹*	۰.۲۶*	۰.۳۲*	-.۵۱*	۱		
۶. سازگاری اجتماعی	-.۵۵*	۰.۳۵*	۰.۲۳*	-.۵۴*	۰.۴۹*	۱	
۷. سازگاری آموزشی	-.۵۱*	۰.۲۷*	۰.۲۷*	-.۶۴*	۰.۵۸*	۰.۵۳*	۱
۸. نمره کل سازگاری	-.۶۲*	۰.۸۹*	۰.۳۳*	-.۶۸*	۰.۸۱*	۰.۸۱*	۰.۸۷*

* $P < 0.01$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که صفت هوش هیجانی همبستگی مثبت و معناداری با خودکارآمدی ($r = 0.71, p < 0.05$) دارد و در مقابل با قلدری سایبری ($r = -0.30, p < 0.05$) و قربانی سایبری ($r = -0.27, p < 0.05$) رابطه منفی و معنادار نشان داد. همچنین، خودکارآمدی همبستگی منفی و معناداری با سه بعد سازگاری (عاطفی، اجتماعی و آموزشی) و نمره کل سازگاری داشت. قلدری سایبری و قربانی سایبری همبستگی مثبت و معناداری با ابعاد مختلف ناسازگاری نشان دادند. این یافته‌ها مؤید نقش واسطه‌ای متغیرهای میانی در رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه هستند.

جدول ۳

شاخص‌های برازندگی مدل

شاخص‌ها	مقدار به دست آمده
χ^2	۲۴۱.۳۶
df	۱۳۶
χ^2/df	۱.۷۷
GFI	۰.۹۳
AGFI	۰.۹۱
CFI	۰.۹۵
TLI	۰.۹۴
RMSEA	۰.۰۴۹

طبق جدول ۳، نسبت χ^2/df برابر با ۱.۷۷ بوده که کمتر از ۳ است و نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. همچنین شاخص‌های

GFI (۰.۹۳)، AGFI (۰.۹۱)، CFI (۰.۹۵) و TLI (۰.۹۴) همگی در محدوده مطلوب بالاتر از ۰.۹۰ قرار دارند. مقدار RMSEA برابر با ۰.۰۴۹

به دست آمد که کمتر از ۰.۰۸ بوده و تأییدکننده برازش خوب مدل است. این نتایج حاکی از آن است که مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری پژوهش از برازش مطلوب برخوردار هستند.

جدول ۴

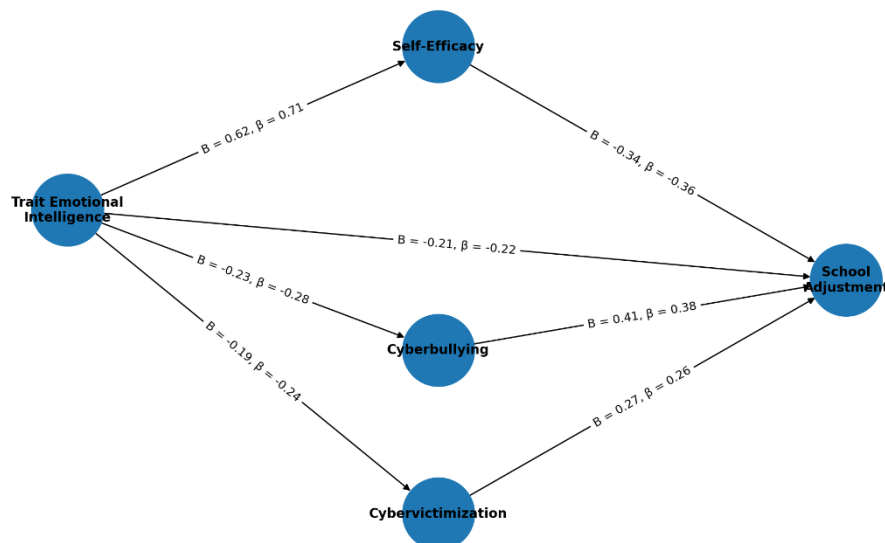
ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل ساختاری

مسیر	B	S.E	Beta	p
صفت هوش هیجانی به خودکارآمدی	۰.۶۲	۰.۰۸	۰.۷۱	۰.۰۰۱
صفت هوش هیجانی به قلدری سایبری	-۰.۲۳	۰.۰۷	-۰.۲۸	۰.۰۰۲
صفت هوش هیجانی به قربانی سایبری	-۰.۱۹	۰.۰۶	-۰.۲۴	۰.۰۰۴
صفت هوش هیجانی به سازگاری با مدرسه	-۰.۲۱	۰.۰۹	-۰.۲۲	۰.۰۱۵
خودکارآمدی به سازگاری با مدرسه	-۰.۳۴	۰.۰۸	-۰.۳۶	۰.۰۰۱
قلدری سایبری به سازگاری با مدرسه	۰.۴۱	۰.۱۰	۰.۳۸	۰.۰۰۱
قربانی سایبری به سازگاری با مدرسه	۰.۲۷	۰.۰۹	۰.۲۶	۰.۰۰۳
صفت هوش هیجانی به سازگاری (کل اثر)	-۰.۴۸	۰.۰۷	-۰.۵۱	۰.۰۰۱
صفت هوش هیجانی به سازگاری (غیرمستقیم)				

بر اساس نتایج جدول ۴، مسیر مستقیم صفت هوش هیجانی به خودکارآمدی مثبت و معنادار ($B = ۰.۶۲, \beta = ۰.۷۱, p < ۰.۰۰۱$) و به قلدری و قربانی سایبری منفی و معنادار بود. همچنین، اثر مستقیم صفت هوش هیجانی بر سازگاری با مدرسه منفی و معنادار گزارش شد. خودکارآمدی نیز اثر منفی و معناداری بر سازگاری با مدرسه داشت ($\beta = -۰.۳۶, p < ۰.۰۰۱$). قلدری سایبری ($\beta = ۰.۳۸$) و قربانی سایبری ($\beta = ۰.۲۶$) هر دو اثر مثبت و معناداری بر کاهش سازگاری نشان دادند. در مجموع، اثر کل صفت هوش هیجانی بر سازگاری با مدرسه برابر با -۰.۴۸ برآورد شد که بخش قابل توجهی از آن از طریق مسیرهای غیرمستقیم و نقش واسطه‌ای قلدری سایبری و خودکارآمدی تبیین می‌گردد.

شکل ۱

مدل نهایی پژوهش





بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که صفت هوش هیجانی رابطه‌ای معنادار و مستقیم با خودکارآمدی دارد و در عین حال اثر منفی بر قلدری سایبری و قربانی شدن در فضای مجازی می‌گذارد. همچنین مشخص شد که خودکارآمدی و قلدری سایبری به‌عنوان متغیرهای میانجی در رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری با مدرسه ایفای نقش می‌کنند. به بیان دیگر، نوجوانانی که از سطح بالاتری از هوش هیجانی برخوردارند، ضمن برخورداری از باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود، کمتر در معرض رفتارهای پرخطر سایبری قرار می‌گیرند و این امر به بهبود سازگاری آنها با مدرسه منجر می‌شود. این یافته با نتایج تحقیقات پیشین هم‌راستا است که نشان داده‌اند هوش هیجانی عامل مهمی در مدیریت استرس‌ها و چالش‌های تحصیلی و اجتماعی است و می‌تواند از طریق تقویت خودکارآمدی، موجب سازگاری تحصیلی بهتر شود (Chemers et al., 2001; Majidi et al., 2015; Saraei, 2015).

ارتباط مثبت میان هوش هیجانی و خودکارآمدی که در نتایج این پژوهش مشاهده شد، پیش‌تر نیز در مطالعات گوناگون گزارش شده است. به طور مثال، پژوهش (Asdolahzadeh et al., 2021) نشان داد که خودکارآمدی نقش میانجی مهمی در رابطه میان فرایندهای شناختی و گرایش نوجوانان به فضای مجازی ایفا می‌کند. یافته‌های حاضر نیز بیانگر آن است که نوجوانانی با سطح بالای هوش هیجانی، توانایی بیشتری در کنترل و جهت‌دهی رفتارهای خود دارند و این موضوع موجب تقویت احساس کارآمدی آنان در زمینه‌های تحصیلی و اجتماعی می‌شود. این امر هم‌راستا با نظریه شناخت اجتماعی بندورا است که بر نقش باورهای خودکارآمدی در سازگاری روان‌شناختی تأکید دارد. از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد که صفت هوش هیجانی تأثیر منفی بر قلدری و قربانی شدن سایبری دارد. این موضوع بیانگر آن است که نوجوانانی که توانایی بهتری در درک و تنظیم هیجان‌های خود دارند، کمتر به رفتارهای پرخطر سایبری متوسل می‌شوند و در عین حال احتمال کمتری دارد که در معرض قربانی شدن قرار گیرند. این یافته هم‌راستا با پژوهش (Safaria & Suyono, 2020) است که نشان داد کیفیت روابط والد-فرزند، آب و هوای مدرسه و همدلی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده رفتارهای قلدری سایبری باشند. همچنین پژوهش (Martínez et al., 2019) تأکید کرده است که سبک‌های فرزندپروری حمایتی نقش محافظتی در برابر قربانی شدن نوجوانان در فضای مجازی ایفا می‌کنند. یافته‌های حاضر نیز با مطالعاتی هم‌راستا هستند که نشان داده‌اند قلدری سایبری علاوه بر قربانیان، اثرات منفی بر مرتکبان نیز دارد و می‌تواند منجر به افزایش مشکلات هیجانی و اجتماعی شود (Cohen-Almagor, 2018; Dorol--Beauroy-Eustache & Mishara, 2021). به‌ویژه، پژوهش (Hong et al., 2018) در زمینه نوجوانان کره‌ای نشان داد که قربانی شدن در فضای مجازی با مشکلات روانی-اجتماعی و ضعف در سازگاری همراه است. در همین راستا، نتایج این پژوهش بیانگر آن است که صفت هوش هیجانی به‌طور غیرمستقیم از طریق کاهش احتمال درگیر شدن در قلدری سایبری، بر سازگاری با مدرسه اثرگذار است.

نتایج این مطالعه نشان داد که خودکارآمدی نقش مهمی در پیش‌بینی سازگاری با مدرسه ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالاتری دارند، توانایی بیشتری در مدیریت تکالیف تحصیلی، برقراری روابط اجتماعی سالم و مقابله با چالش‌های هیجانی نشان می‌دهند. این یافته با نتایج پژوهش (Chemers et al., 2001) هم‌خوان است که نشان داد خودکارآمدی تحصیلی نقش مستقیمی در عملکرد و سازگاری دانشجویان ایفا می‌کند. همچنین پژوهش (Wang et al., 2016) بیانگر آن بود که رفتارهای والدینی و عزت‌نفس می‌توانند از طریق خودکارآمدی بر سازگاری نوجوانان اثرگذار باشند. این نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی نه‌تنها پیامدهای تحصیلی، بلکه پیامدهای اجتماعی و هیجانی سازگاری نوجوانان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.



از سوی دیگر، یافته‌ها بیانگر آن بود که قلدری و قربانی شدن سایبری اثر مثبت و معناداری بر کاهش سازگاری با مدرسه دارد. این موضوع نشان می‌دهد که نوجوانانی که درگیر چرخه قلدری سایبری هستند، چه به‌عنوان مرتکب و چه قربانی، با مشکلات بیشتری در زمینه تعاملات اجتماعی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی مواجه می‌شوند. این نتیجه هم‌راستا با یافته‌های (Trompeter et al., 2018) است که نشان داد قربانی شدن سایبری می‌تواند از طریق کاهش خودکارآمدی مقابله‌ای و افزایش دشواری در تنظیم هیجان‌ها، به مشکلات درونی‌سازی‌شده مانند اضطراب و افسردگی منجر شود. افزون بر این، (Ng et al., 2020) در مرور نظام‌مند خود بیان کرد که مداخلات آموزشی می‌توانند نقش مهمی در کاهش پیامدهای قلدری سایبری داشته باشند. یافته‌های حاضر نیز اهمیت اقدامات پیشگیرانه و آموزشی در کاهش پیامدهای منفی قلدری سایبری را برجسته می‌سازد.

یافته‌ها همچنین نشان داد که اثر کل صفت هوش هیجانی بر سازگاری با مدرسه منفی است و بخش قابل توجهی از این اثر از طریق مسیرهای غیرمستقیم و واسطه‌ای خودکارآمدی و قلدری سایبری تبیین می‌شود. این یافته از منظر نظری حائز اهمیت است، چرا که بیان می‌کند صرف داشتن هوش هیجانی بالا کافی نیست، بلکه این سازه باید از طریق سازوکارهایی چون باورهای خودکارآمدی و کاهش درگیری در رفتارهای پرخطر سایبری بر پیامدهای تحصیلی و اجتماعی تأثیرگذار باشد. این نتیجه با مدل‌های چندبعدی سازگاری که بر نقش متغیرهای واسطه‌ای در تبیین روابط روان‌شناختی تأکید دارند، همخوانی دارد (Lim & Huh, 2024; Lim, 2022).

از منظر خانوادگی، یافته‌های پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های (Zhao et al., 2024) و (Zhang, 2024) است که بر نقش رفتارهای والدین در بروز یا کاهش قلدری سایبری تأکید کرده‌اند. مطالعه (Zhao et al., 2024) نشان داد که رفتارهای هم‌والدی پدران می‌تواند از طریق تعدیل احساس استحقاق روان‌شناختی و تفاوت‌های جنسیتی، بر احتمال ارتکاب قلدری سایبری اثر بگذارد. همچنین پژوهش (Zhang, 2024) نشان داد که نظارت والدین بر مصرف رسانه‌ای فرزندان نقش واسطه‌ای در رابطه میان مواجهه با خشونت رسانه‌ای و بروز قلدری سایبری دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که سطح پایین هوش هیجانی و خودکارآمدی می‌تواند نوجوانان را در معرض خطر بیشتری برای تجربه رفتارهای پرخطر سایبری قرار دهد.

مطالعات پیشین نیز بر اهمیت نقش محیط مدرسه و روابط معلم-دانش‌آموز در ارتقاء سازگاری تأکید کرده‌اند. به عنوان مثال، پژوهش (Cheung, 2019) نشان داد که مشارکت والدین و کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز از طریق ایجاد بستر حمایتی، نقش مؤثری در بهبود سازگاری تحصیلی ایفا می‌کند. یافته‌های (Lim & Lee, 2017) نیز تأکید داشت که بدرفتاری والدین می‌تواند از طریق کاهش عزت‌نفس و دلبستگی همسالان بر سازگاری تحصیلی اثرگذار باشد. این نتایج همگی بیانگر آن است که سازگاری با مدرسه پدیده‌ای چندبعدی است که تحت تأثیر هم‌زمان عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی قرار دارد.

از نظر سیاست‌های آموزشی، یافته‌های پژوهش حاضر همسو با مرورهای نظام‌مند (Perren et al., 2012) و (Ng et al., 2020) تأکید می‌کند که برنامه‌های مداخله‌ای چندسطحی شامل دانش‌آموزان، والدین و مدارس می‌تواند راهبردی کارآمد برای کاهش قلدری سایبری و ارتقاء سازگاری با مدرسه باشد. همچنین نتایج با دیدگاه (Cohen-Almagor, 2018) همخوان است که بر ضرورت مسئولیت‌پذیری اجتماعی در فضای مجازی و ارتقاء اخلاق دیجیتال به منظور کاهش پدیده قلدری سایبری تأکید دارد.

به طور کلی، نتایج این مطالعه تصویری جامع از سازوکارهای روان‌شناختی و اجتماعی مؤثر بر سازگاری نوجوانان با مدرسه ارائه می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که هوش هیجانی از طریق ارتقاء باورهای خودکارآمدی و کاهش احتمال درگیر شدن در قلدری سایبری، نقش کلیدی در بهبود سازگاری ایفا می‌کند. این نتایج می‌تواند مبنای طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی قرار گیرد که هدف آنها تقویت مهارت‌های هیجانی و اجتماعی، ارتقاء خودکارآمدی و پیشگیری از رفتارهای پرخطر در فضای مجازی است.



این پژوهش همانند بسیاری از مطالعات روان‌شناختی با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. نخست آنکه داده‌ها بر اساس ابزارهای خودگزارشی گردآوری شده‌اند که ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهندگان همراه باشند. دوم، مطالعه حاضر مقطعی است و از این رو امکان استنتاج روابط علی قطعی میان متغیرها وجود ندارد. سوم، جامعه آماری پژوهش محدود به دانش‌آموزان یک منطقه جغرافیایی خاص بوده و تعمیم نتایج به سایر گروه‌های فرهنگی یا اجتماعی نیازمند احتیاط است. چهارم، متغیرهای مهم دیگری همچون حمایت اجتماعی، جو مدرسه و سبک‌های فرزندپروری به صورت مستقیم در مدل لحاظ نشده‌اند که می‌توانند بر نتایج تأثیرگذار باشند.

پژوهش‌های آتی می‌توانند با بهره‌گیری از طرح‌های طولی، روند تغییرات هوش هیجانی، خودکارآمدی و سازگاری نوجوانان را در طول زمان بررسی کنند. همچنین، استفاده از روش‌های چندمنبعی همچون گزارش والدین و معلمان در کنار ابزارهای خودگزارشی می‌تواند به افزایش دقت داده‌ها کمک کند. بررسی نقش تعدیل‌کننده متغیرهایی نظیر حمایت اجتماعی، سبک‌های دلبستگی و سواد رسانه‌ای نیز می‌تواند درک عمیق‌تری از روابط میان متغیرهای پژوهش فراهم سازد. علاوه بر این، مطالعات میان‌فرهنگی می‌توانند ابعاد مختلف سازگاری با مدرسه را در بافت‌های فرهنگی گوناگون مقایسه کرده و یافته‌ها را غنی‌تر سازند.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، توصیه می‌شود که برنامه‌های آموزشی مدارس در جهت تقویت مهارت‌های هوش هیجانی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان طراحی و اجرا شوند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین به‌منظور ارتقاء توانایی نظارت مؤثر بر استفاده از فضای مجازی و پیشگیری از قلدری سایبری نیز ضروری است. همچنین ایجاد محیط‌های مدرسه‌ای مثبت و تقویت روابط حمایتی بین معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند نقش مؤثری در افزایش سازگاری نوجوانان ایفا کند. بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تدوین سیاست‌های مدرسه‌محور برای مقابله با قلدری سایبری از دیگر اقدامات کاربردی است که می‌تواند به بهبود سلامت روانی و اجتماعی نوجوانان کمک کند.

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.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن 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>