



Investigating the Mediating Role of Moral Motivation and Moral Emotions in the Effect of Moral Disengagement on Bullying (Tehran Elementary School Students)

Masoume Torkashvand Ph.D Student

Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Tehran, Iran

Gholamreza Sarrami, Ph.D

Assistant Professor of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Tehran, Iran

Haadi Keramati, Ph.D

Assistant Professor of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Tehran, Iran

Robabe Noori, Ph.D

Associate Professor of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Tehran, Iran

بررسی نقش واسطه‌گری انگیزه اخلاقی و هیجانات اخلاقی در تأثیر گسست اخلاقی بر قلدری (دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران)

معصومه ترکاشوند*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

غلامرضا صرامی

استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

هادی کرامتی

استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

ربابه نوری

دانشیار گروه روان‌شناسی عمومی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

Abstract

In this study, the mediating role of moral emotion and moral motivation in the effect of moral disengagement on bullying has been investigated. For this purpose, 486 students, including 254 male and 232 female students were selected through simple clustering and random sampling from among all the elementary and high school students in Tehran. Participants responded to four questionnaires included; Bullying (Thornberg & Jangert, 2014), Moral disengagement (Thornberg & Jangert, 2014), Moral emotions (Thornberg et al, 2016), and a researcher-made questionnaire, Moral motivation. This study was conducted using a path analysis method with the help of spss22 and PLS-SEM software. hypotheses have been confirmed ($P \leq 0/05$), and it has been shown that moral motivation and moral Emotion both have a mediating role in the relationship between moral Disengagement and bullying. Therefore, it can be concluded that according to the concept of the moral agency from Bandura's social cognitive theory, emotional factors should be considered in addition to cognitive factors and moral reasoning in order to examine the moral behavior of individuals.

Keywords: bullying, moral disengagement, moral emotion, moral motivation, elementary schools.

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای هیجانات اخلاقی و انگیزه اخلاقی، در تأثیر گسست اخلاقی بر قلدری بود. برای دستیابی به این هدف، از بین کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی شهر تهران، با استفاده از روش‌های خوشه‌ای و تصادفی ساده ۴۸۶ دانش آموز انتخاب گردید که شامل ۲۵۴ دانش آموز پسر و ۲۳۲ دانش آموز دختر بود. شرکت کنندگان در این پژوهش به چهار پرسشنامه قلدری، گسست اخلاقی، هیجانات اخلاقی و پرسشنامه محقق ساخته انگیزه اخلاقی که همگی دارای روایی و پایایی بودند، پاسخ دادند. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر و با کمک نرم افزارهای spss22 و PLS-SEM تجزیه و تحلیل شد. با توجه به سطح معناداری یافته‌ها و همچنین استاندارد بودن دیگر شاخص‌های مورد بررسی، هر دو فرضیه پژوهش تأیید شده و نشان داده شد که انگیزه اخلاقی و هیجانات اخلاقی هر دو نقش واسطه‌ای بین گسست اخلاقی و قلدری دارند ($\alpha \leq 0/05$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مطابق با مفهوم عاملیت اخلاقی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا، برای بررسی رفتارهای اخلاقی افراد، علاوه بر عوامل شناختی و استدلال اخلاقی، می‌باید به عوامل هیجانی نیز توجه نمود.

کلید واژه‌ها: قلدری، گسست اخلاقی، هیجان اخلاقی، انگیزه اخلاقی، دانش آموزان مقطع ابتدایی.

مقدمه

(restructuring) (به عنوان مثال: سرقت در مقایسه با قتل واقعاً رفتار زبانباری نیست). ۲- به حداقل رساندن نقش عامل (minimizing one's agentive role) (مثلاً من تنها کسی نبودم که این کار را انجام دادم). ۳- بی‌توجهی یا تحریف عواقب (disregarding, or distorting the consequences) (مثلاً من واقعاً به او صدمه نرادم، او حالش خوب است). ۴- ضد انسانی خواندن یا سرزنش قربانی (dehumanizing or blaming the victim) (مثلاً او یک حیوان است و سزاوار آنچه که من با وی انجام دادم). از طریق این مکانیزم‌های روانی ذکر شده، افراد می‌توانند بدون فشار خود تحریم‌های منفی، از قبیل احساس شرم و گناه که معمولاً به دنبال رفتارهای غیراخلاقی می‌آیند؛ رفتار غیر اخلاقی خود را توجیه اخلاقی کنند (Bandura, 1990; Bandura et al. 1996; Gini, 2006; Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005; Obermann, 2011). همانطور که ملاحظه می‌شود مفهوم گسست اخلاقی در ادبیات قلدری مورد توجه زیادی واقع شده است. تقریباً دو دهه از تحقیقات نشان داده‌اند که بیشتر نوجوانانی که دچار مکانیزم‌های گسست اخلاقی‌اند، تمایل بیشتری به شرکت در انواع مختلف رفتار پرخاشگرانه دارند (Bandura, 1990; Bandura et al. 1996; Barchia & Bussey, 2011; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, & Caprara, 2008; Pelton, Gound, Forehand, & Brody, 2004; Pornari & Wood, 2010; Gini, 2014). در مقابل، گسست اخلاقی رابطه منفی‌ای با رفتارهای اجتماعی دارد (Bandura et al. 1996, 2001). مطالعات متعددی نشان دادند که قلدری (Caravita, 2012; Gini, 2006; Gini, Pozzoli & Hauser, 2011; Gini, Pozzoli & Hymel, 2005; Obermann, 2011; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012) و رفتار طرفداری از قلدری (Gini, 2006; Gini, Pozzoli & vino, 2012; Thornberg & Jungert, 2013) در دانش‌آموزان با سطوح بالای گسست اخلاقی، بیشتر مشاهده می‌شود. به طور کلی قلدری کودکان بسیار غیراخلاقی قلمداد می‌شود (Menesini, Esla, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi, et al. 1997; Thornberg, 2010

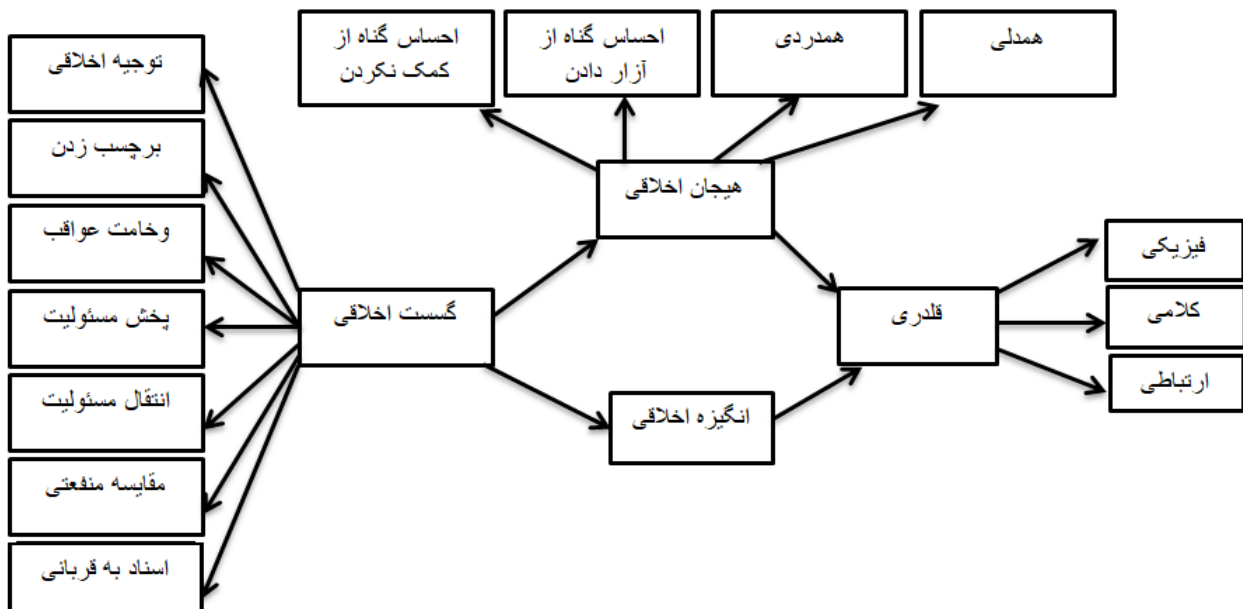
bullying) در مدرسه از رفتارهای مشکل‌ساز دوره کودکی و نوجوانی است که در چند دهه اخیر توجه محققان و صاحب‌نظران روان‌شناسی تربیتی را به خود جلب کرده و موضوع پژوهش‌های بسیاری بوده است (Pachin, 2011 & Hinduja). قلدری، رفتاری پرخاشگرانه است که به طور مکرر توسط یک یا چند نفر از افراد به طور عمدی اعمال می‌شود و در آن عدم توازن قدرت وجود دارد (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, & Morton, 2001). در واقع قلدری یک نوع خشونت سطح پایین به حساب می‌آید (Chen & Astor, 2010). تحقیقات اخیر میزان شیوع قلدری را در بین دانش‌آموزان کشورهای مختلف نزدیک به ۵۰ درصد گزارش کرده‌اند (Wong, Lok, Lo & Ma, 2008; Henningham, Gardner & Walker, 2009; Black, Weinles & Washington, 2010) که نسبت به آمارهای گذشته رشد فزاینده‌ای داشته است به طوری که بر اساس یک پژوهش زمینه‌یابی در ایالات متحده آمریکا که روی دانش‌آموزان کلاس ششم تا دهم انجام گرفت حدود ۳۰ درصد دانش‌آموزان درگیر قلدری بوده‌اند (Nansel et al. 2001). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ۲۸ درصد از نوجوانان ۱۲ تا ۱۴ ساله دست به قلدری زده‌اند و قربانیان آنها قریب به ۵۰ درصد بوده‌اند (Gofin & Avitzour, 2012). یک نظریه در چارچوب شناختی-اجتماعی که به صراحت نقش فرآیندهای اخلاقی خودنظارتی در رفتارهای منفی (مانند قلدری) را تأیید می‌کند، تئوری شناختی اجتماعی عاملیت اخلاقی (moral agency) بندورا (Bandura, 2001) است. به طور خاص، بندورا مفهوم گسست اخلاقی (moral disengagement) را برای اشاره به فرآیندهای اجتماعی و شناختی که از طریق آن یک فرد می‌تواند رفتار غیراخلاقی خود را توجیه کند، پیشنهاد می‌دهد؛ بنابراین به طور معمول، اجتناب از احساس گناه به دنبال چنین اقداماتی وجود دارد (Bandura, 2001). بندورا (Bandura, 1999) هشت مکانیزم گسست اخلاقی، شامل چهار دسته گسترده که از طریق آن خودکنترلی اخلاقی رها می‌شود را شرح می‌دهد: ۱- بازسازی شناختی (cognitive

قلدری را بررسی کنیم. علاوه بر این پژوهش‌های گذشته مربوط به کودکان و نوجوانان نشان می‌دهد که احساس گناه ارتباط منفی با خشونت و تجاوز (Roos & Hodges, 2011) قلدری (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012,) و رفتارهای ضد اجتماعی دارد (Lotze, Ravindran & Myers, 2010) و در عین حال ارتباط مثبتی بین همدلی (Hoffman, 2000; Silfver & Helkama, 2007) و رفتارهای اجتماعی وجود دارد (Olthof, 2012). مطابق با یافته‌های هافمن (Hoffman, 2000) هیجان‌ات اخلاقی مانند همدلی و همدردی با قربانی و احساس گناه اخلاقی؛ نشان‌دهنده آگاهی فرد از عواقب زیان بار برای قربانی است. همچنین هیجان‌ات اخلاقی، منبع اصلی انگیزش اخلاقی (moral motivation) هستند. به عبارت دیگر درک اخلاقی به تمرکز و هدایت هیجان اخلاقی کمک می‌کند؛ هیجان‌ات اخلاقی در واقع انگیزه (جرقه) انجام عمل اخلاقی را فراهم می‌کند. پژوهش در زمینه رابطه رفتاری هیجان اخلاقی، بر رابطه بین همدلی و رفتار اجتماعی متمرکز است. همدلی یک پاسخ عاطفی است که از درک و فهم هیجان‌ات دیگران نشأت می‌گیرد (Eisenberg et al. 2006) از طرفی (Rest, Thoma & Edwards, 2000)، این باور را دور انداختند که عمل اخلاقی ضرورتاً از استدلال اخلاقی نشأت می‌گیرد. وی مدلهایی را پیشنهاد می‌کند که توجه عموماً به عوامل هیجانی، انگیزشی و شخصیتی معطوف شده است. بنا به گفته رست، توما و ادواردز (Rest, Thoma & Edwards, 2000) دومین عاملی که می‌تواند نقش واسطه‌ای در عمل اخلاقی داشته باشد، انگیزه اخلاقی است. طبق نظر بندورا، انگیزه قبل از رفتار است و گسست اخلاقی قبل از انگیزه است؛ بنابراین بین رابطه گسست اخلاقی و رفتار، انگیزه واسطه است. جهت این رابطه همیشه مثبت بوده است؛ یعنی یک رابطه مثبت بین گسست اخلاقی با انگیزه و یک رابطه مثبت بین انگیزه و رفتار وجود دارد. این بدان معناست که اگر افراد از نظر اخلاقی رها شوند (یعنی دچار گسست اخلاقی شوند)، آنها به احتمال زیاد نوعی از انگیزه برای انجام رفتار ضد اجتماعی به دست می‌آورند و اگر آنها انگیزه انجام رفتارهای ضد

این همبستگی همچنین در زمینه قلدری در مدرسه نیز تأیید شده است (Hymel et al. 2005; Gini, 2006). اگر با نقض معیارهای اخلاقی، خود محکومیتی (مانند احساس گناه) پیش‌بینی شود، رفتار ضد اجتماعی (قلدری) محقق نمی‌شود (Bandura, 2002). با این حال ممکن است افراد رفتارهایی نشان دهند که با معیارهای اخلاقی آنها موافق نباشد بدون اینکه احساس گناه کنند (Hofman, 2002). برای رسیدن به این، افراد از مکانیزم‌های شناختی استفاده می‌کنند که می‌تواند به طور انتخابی آنها را به فرار از خود ارزیابی-های منفی و خودتحریمی‌ها سوق دهد، و در نتیجه به آنها اجازه می‌دهد که خود را از پایبندی به معیارهای اخلاقی خود رها کنند. با توجه به این رویکرد، ارزش‌های اخلاقی، هیجان‌ات اخلاقی (moral emotions)، و توجیهات اخلاقی (moral justifications) (شناخت‌ها) در درک و فهم رفتار قلدری اهمیت دارند (Thornberg, 2015). در واقع مطالعات پیرامون قلدری نشان می‌دهند که رفتار قلدری لزوماً مربوط به فقدان مهارت‌های شناختی در استدلال اخلاقی نیست (Blasi, 2011, Gasser & Keller, 2009; Gini, Pozzoli & Hauser, 2011). سطوح بیشتر پژوهش مربوط به هیجان‌ات اخلاقی و تحریف‌های خاص در شناخت اخلاقی مانند مکانیزم‌های گسست اخلاقی است (Malti & Krettenaur, 2013; Hymel, Pozzoli & Gini, 2014). هیجان‌ات اخلاقی به عنوان یک متغیر واسطه‌ای بین معیارهای اخلاقی و رفتار اخلاقی در نظر گرفته می‌شود (Tangeny, Stuewig & Mashek, 2007). همدلی و دیگر هیجان‌ات اخلاقی ممکن است بر اثر برخی فرآیندها کاهش یابد یا حتی خنثی شود (Hoffman, 2002). همان‌طور که در نظریه شناختی-اجتماعی عاملیت انسانی مطرح شده است (Bandura, 1999) تعداد زیادی مکانیزم‌های روانی-اجتماعی وجود دارد که می‌تواند به وسیله مکانیزم‌های خودتنظیمی غیرفعال شود و در واقع خودتحریمی اخلاقی می‌تواند رفتارهای غیراخلاقی را از بین ببرد. به گفته بندورا (Bandura, 1999) گسست اخلاقی توسط فعل و انفعال عوامل شناختی، عاطفی و اجتماعی ایجاد می‌شود؛ بنابراین منطقی است که فرض اثر متقابل ابعاد شناختی و عاطفی اخلاق در رابطه با رفتار

اخلاقی در گذشته مطرح شده که هر کدام با بیان فرضیاتی، به بررسی انگیزه عمل اخلاقی پرداخته‌اند. در حالی که اکثر نظریه‌ها بر نقش استدلال اخلاقی (Kohlberg, 1969) و هیجان اخلاقی (Hoffman, 2000) متمرکز شده‌اند. با این حال تعداد زیادی از پژوهشگران استدلال کرده‌اند که ممکن است انگیزه اخلاقی توسط مطالعاتی کامل‌تر درک شود که مرکزیت آنها خودِ اخلاقی (moral self) است که اغلب به عنوان هویت اخلاقی مورد بحث قرار گرفته است (Blasi, 1983; Gibbs, 2003; Bergman, 2004; Hart & Carlo, 2005). با توجه به پژوهش‌های ذکر شده مبنی بر کافی نبودن نقش استدلال اخلاقی در پیش‌بینی رفتارهای اخلاقی، و بر اساس نظریه عاملیت اخلاقی بندورا و مدل رفتار اخلاقی رست، این پژوهش به دنبال بررسی عوامل واسطه‌ای است که خلأ بین استدلال اخلاقی و عمل اخلاقی را پر کنند. که در این مقاله دو متغیر هیجان اخلاقی و انگیزه اخلاقی به عنوان متغیرهای واسطه‌ای در این رابطه انتخاب شدند. با توجه به آنچه بیان شد، الگوی نظری پژوهش حاضر مطابق به شکل ۱ در نظر گرفته شده است.

اجتماعی را پیدا کنند، به احتمال زیاد آن انگیزه‌ها را انجام داده و به رفتار تبدیل می‌کنند. با این حال، رابطه بین گسست اخلاقی و رفتار در مطالعات گذشته رفتارهای پرخاشگرانه، مبهم و تاریک است (Bandura et.al 2001)؛ بنابراین لازم بود پژوهش‌هایی صورت گیرد برای بررسی عواملی که ممکن است فاصله بین قضاوت و عمل اخلاقی را به اصطلاح پر کنند (Walker, 2004) و ممکن است به توصیف بهتر تعهد و انگیزش (الگوهای اخلاقی) کمک کنند (Colby, Damon & 1992). رویکرد تجویزی در ارزیابی اخلاقی بر انگیزه اصلی اقدامات تمرکز می‌کند. آیا کودکان به رفاه و حقوق دیگران علاقمندند، یا عمدتاً به دنبال کسب منفعت برای خود به قیمت آزار دیگران هستند؟ آیا کودکان از صلاحیت‌های اجتماعی برای دستیابی به اهداف مشروع یا نامشروع اخلاقی استفاده می‌کنند؟ به هر حال برای توضیح رفتار پرخاشگرانه قلدری لازم است کمبودهای اخلاقی آن مشخص شود. برخی از روانشناسان اخلاق استدلال می‌کنند که فهم قواعد اخلاقی به تنهایی تضمین‌کننده اقدامات اخلاقی نیست (Blasi, 1983; Gibbs, 2003). چندین نظریه



شکل ۱. الگوی نظری پژوهش در نقش واسطه‌گری انگیزه اخلاقی و گسست اخلاقی

همچنین هر سؤال پنج مقیاس پاسخگویی دارد: ۰) من آن را انجام نمی‌دهم. ۱) به ندرت. ۲) دو سه بار در ماه. ۳) حدود یک بار در هفته. ۴) چندین بار در هفته؛ بنابراین دامنه پایین آن «۰» و دامنه بالای آن «۴» است. کسب نمره بیشتر در این آزمون، نشان‌دهنده درجه بالایی از قلدری است. تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) پایایی ۰/۸۸ و گینی و پازولی (۲۰۱۶) نیز پایایی ۰/۸۵ را گزارش کرده‌اند. روایی این ابزار در پژوهش تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) به وسیله روایی محتوایی و با شاخص ۰/۷۵ تأیید شد. همچنین پایایی این ابزار در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۲ و روایی محتوایی آن ۰/۶۹ محاسبه شده است. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: ۱- من دیگران را کنک می‌زنم تا آسیب ببینند. و ۲- من از نام مستعار و القاب زشت برای دیگر دانش‌آموزان استفاده می‌کنم تا آنها را اذیت و ناراحت کنم.

پرسشنامه گسست اخلاقی در قلدری (moral disengagement in bullying scale)

برای سنجش گسست اخلاقی در قلدری، از مقیاس ۱۸ سؤالی (Thornberg & Jungert, 2014) استفاده شد که شامل هفت زیرمقیاس به شرح زیر است: ۱) توجیه اخلاقی: (سؤالات ۱ و ۱۲). ۲) برجسب زدن بدون سوء نیت: سؤال (۸ و ۱۰)، ۳) مقایسه منفعتی: سؤال (۵ و ۱۸)، ۴) انتقال مسئولیت: (۷، ۱۳ و ۱۶) ۵) پخش مسئولیت: (۹ و ۱۵)، ۶) وخامت عواقب: (۲، ۶، ۱۱ و ۱۴)، ۷) اسناد رفتار قلدری به قربانی: (۳، ۴ و ۱۷). هر سؤال هفت مقیاس پاسخگویی دارد: ۱ به معنی مخالف و ۷ به معنی موافق است. بنابراین دامنه پایین آن «۱» و دامنه بالای آن «۷» می‌باشد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش (Thornberg & Jungert, 2014)، ۰/۸۶ و (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2016)؛ ۰/۹۰ به دست آمد. روایی این ابزار در پژوهش (Thornberg & Jungert, 2014) بوسیله روایی محتوایی و شاخص ۰/۶۷ حاصل شد. همچنین پایایی این ابزار در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ و شاخص روایی محتوایی آن ۰/۷۱ محاسبه شده است. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: ۱- اگر برای کمک به دوستان هفته‌ای چند بار فردی را اذیت و آزار دهی،

فرضیه‌های پژوهش نیز مطابق با الگوی ارائه شده در شکل ۱ به شرح زیر است:

فرضیه اول: گسست اخلاقی بر هیجان اخلاقی و انگیزه اخلاقی دارای اثر مستقیم است. فرضیه دوم: هیجان اخلاقی بر قلدری دارای اثر مستقیم است. فرضیه سوم: انگیزه اخلاقی بر قلدری اثر مستقیم دارد و فرضیه چهارم: گسست اخلاقی به طور غیرمستقیم از طریق انگیزه اخلاقی و هیجان اخلاقی بر قلدری تأثیر دارد (فرضیه واسطه‌ای)

روش؛ روش این پژوهش، از نوع توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی و روش مدل‌سازی معادلات ساختاری است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار Smart PLS2 استفاده شده است. Smart PLS2 نرم‌افزاری مفید برای مدل‌سازی معادلات ساختاری حداقل مجذورات جزئی (PLS-SEM) است که در سال ۲۰۰۵ طراحی شده است.

جامعه آماری و نمونه: شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ است. به طور کلی در معادلات ساختاری حجم نمونه بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده است: $5q < n < 15q$ که در آن q تعداد متغیرهای مشاهده شده یا تعداد گویه‌ها (سؤالات) پرسشنامه و n حجم نمونه است. گفتنی است تأکید همیشه بر این است کف نمونه نباید از ۲۰۰ نفر کمتر باشد (Hooman, 2006). $5(46) < n < 15(46)$

از آنجا که مجموع سؤال‌های مربوط به پرسشنامه‌های این پژوهش، ۴۶ سؤال است؛ بنابراین با توجه به فرمول فوق، تعداد افراد نمونه بین ۲۳۰ تا ۶۹۰ نفر می‌تواند باشد که حد وسط آن یعنی حدود ۴۸۶ نفر با استفاده از روش‌های خوشه‌ای چند مرحله‌ای و روش تصادفی ساده و به تفکیک پایه تحصیلی و جنسیت انتخاب شدند.

ابزار سنجش و روش اجرا

پرسشنامه قلدری (bullying Scale): برای سنجش قلدری از مقیاس ۶ سؤالی تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) که سه خرده‌مقیاس (قلدری فیزیکی، قلدری کلامی، و قلدری رابطه‌ای) را می‌سنجد استفاده شد. سؤالات ۳ و ۶ قلدری فیزیکی و سؤالات ۲ و ۵، قلدری ارتباطی را می‌سنجند.

پرسشنامه انگیزه اخلاقی (Moral Motivation Scale):

برای سنجش انگیزه اخلاقی دانش‌آموزان، از «پرسشنامه محقق‌ساخته انگیزه اخلاقی» استفاده شد که توسط نویسندگان این مقاله تهیه شد و شامل دو داستان بود، یکی در مورد انجام ندادن یک کار اخلاقی و دیگری در مورد انجام دادن یک کار غیر اخلاقی؛ در انتهای هر داستان از شرکت‌کنندگان سؤالاتی پیرامون نظر آنها در مورد احساسات شخصیت اول داستان و خود آنها در نقش شخصیت اول داستان پرسیده شد و پایایی آن در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۶ محاسبه گردید. همچنین روایی آن با روش محتوایی و با شاخص ۰/۶۸ تأیید شد. نمونه سؤال:

۱) آیا کاری که علی انجام داد درست بود؟ چرا بله؟/ چرا خیر؟ (۲) اگر تو جای علی بودی چه احساسی از انجام این کار داشتی؟ چرا؟ دامنه پایین این ابزار «۰» و دامنه بالای آن «۱» است. نمونه سؤال: آیا کاری که علی انجام داد درست بود؟ چرا بله؟/ چرا خیر؟ اگر تو جای علی بودی چه احساسی از انجام این کار داشتی؟ چرا؟

نتایج تحقیق

ایرادی ندارد. و ۲- اگر کمی دست انداخته شوید، صدمه‌ای به شما وارد نمی‌کند.

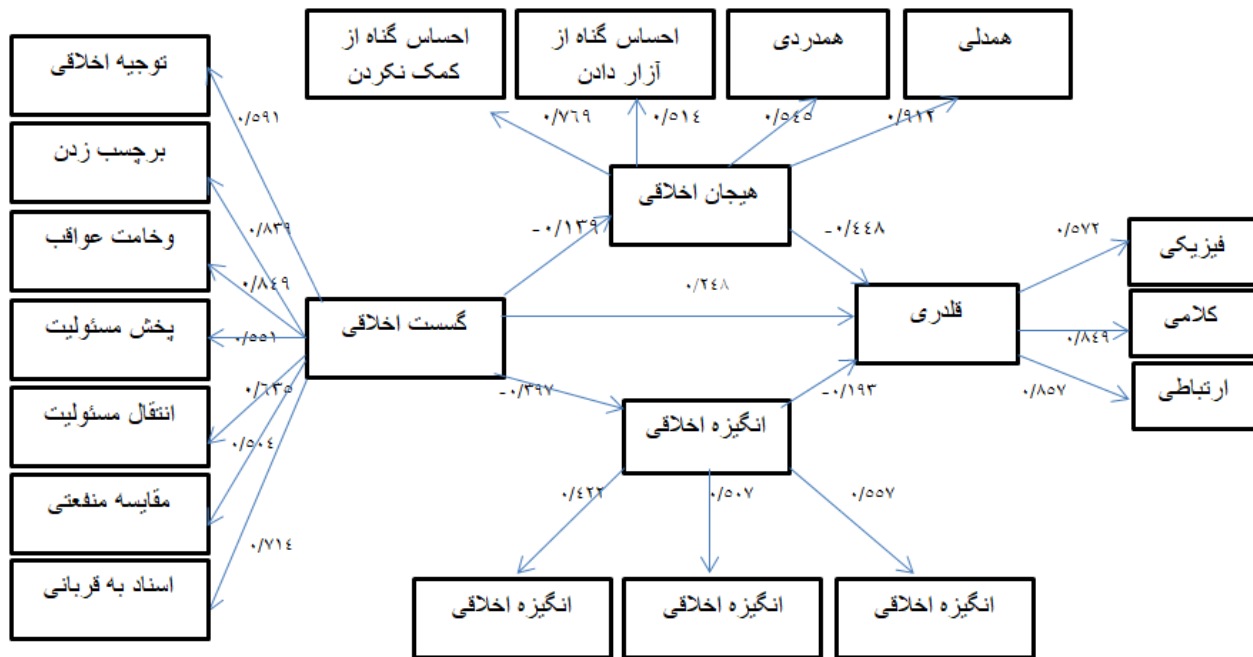
پرسشنامه هیجانات اخلاقی (moral Emotions Scale):

برای سنجش هیجانات اخلاقی، از مقیاس ۱۲ سؤالی تورنبرگ و همکاران (۲۰۱۶) استفاده شد، که شامل چهار زیر مقیاس به شرح زیر است: همدردی (سؤال ۶ و ۱۱)، همدلی (سؤال ۲-۵-۷-۹-۱۲)، احساس گناه از آزار دیگران (سؤال ۱ و ۴)، و احساس گناه از کمک نکردن به دیگران (سؤال ۳-۸-۱۰). شرکت‌کنندگان هر سؤال را با توجه به ۷ مقیاس پاسخ دادند؛ که ۱ به معنی مخالف و ۷ به معنی موافق بودن است؛ بنابراین دامنه پایین آن «۱» و دامنه بالای آن «۷» است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2016)، ۰/۹۷ و در پژوهش گیتی و پازولی، ۰/۹۵ به دست آمده است. روایی محتوایی این ابزار در پژوهش (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2016)، با شاخص ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین پایایی آن در پژوهش حاضر، با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ و روایی محتوایی آن ۰/۸۸ محاسبه شد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: ۱- اگر به کسی آسیب برسانم عذاب وجدان می‌گیرم. و ۲- از دیدن گریه‌های شخص قربانی، ناراحت می‌شوم.

جدول ۱. آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	شاخص‌ها
۳/۲۰	۴/۴۶	توجه اخلاقی
۳/۶۸	۶/۷۳	برچسب زدن بدون سوءنیت
۳/۶۴	۵/۸۵	مقایسه منفعتی
۵/۲۲	۱۰/۷۲	انتقال مسئولیت
۳/۴۶	۷/۶۷	پخش مسئولیت
۵/۴۲	۱۰/۰۱	وخامت عواقب
۳/۴۹	۶/۱۰	اسناد رفتار قلدری به قربانی
۱/۰۴	۰/۴۸۹	قلدری فیزیکی
۱/۵۹	۱/۵۶	قلدری کلامی
۲/۹۲	۴/۷۱	قلدری ارتباطی
۵/۷۸	۲۸/۸۸	همدلی
۳/۲۸	۴/۶۷	همدردی
۴/۴۴	۱۵/۶۲	احساس گناه کمک نکردن
۲/۸۷	۱۲/۲۸	احساس گناه آزار دادن

با توجه به نتایج جدول بالا ملاحظه می‌شود که در پرسشنامه گسست اخلاقی، از بین ۷ مؤلفه مورد بررسی، میانگین مؤلفه انتقال مسئولیت (۱۰/۷۲) از بقیه مؤلفه‌ها بیشتر است. در پرسشنامه قلدری، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه قلدری ارتباطی (۴/۷۱) است؛ اما در پرسشنامه هیجان اخلاقی، میانگین مؤلفه همدمی (۲۸/۸۸) با تفاوت بالا، از میانگین بقیه مؤلفه‌های این متغیر بیشتر است. بررسی مدل پژوهش، در ادامه با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری حداقل مجذورات جزئی به بررسی مدل مفهومی پژوهش پرداخته شده است.



شکل ۲. ضرایب الگوی نهایی پژوهش

بررسی فرضیه‌ها: برای بررسی میانجی از آزمون سوپل استفاده شده است. به طور کلی در آزمون سوپل می‌توان از تخمین نرمال برای بررسی معناداری رابطه استفاده کرد. با داشتن برآورد خطای استاندارد اثر غیرمستقیم می‌توان فرضیه صفر را در مقابل فرض مخالف آزمون کرد. آماره Z برابر است با نسبت ab به خطای استاندارد آن؛ به عبارت دیگر مقدار Z-Value را از رابطه زیر به دست می‌آوریم:

$$Z - Value = \frac{a * b}{\sqrt{(b^2 * s_a^2) + (a^2 * s_b^2) + (s_a^2 * s_b^2)}}$$

فرضیه صفر را در مقابل فرض مخالف آزمون کرد. آماره Z برابر است با نسبت ab به خطای استاندارد آن؛ به عبارت دیگر مقدار Z-Value را از رابطه زیر به دست می‌آوریم:

جدول ۲. بررسی نقش واسطه‌گری هیجان و انگیزه اخلاقی در تأثیر گسست اخلاقی بر قلدری

مقدار معناداری	خطای استاندارد	ضریب مسیر	فرضیه
۲/۶۴	۰/۰۵۱۲	-۰/۱۳۹۹	گسست اخلاقی -> هیجان اخلاقی (a)
	۰/۰۳۹۵	-۰/۴۴۸	هیجان اخلاقی -> قلدری (b)
۴/۷۳	۰/۰۴۰۲	-۰/۳۹۷	گسست اخلاقی -> انگیزه اخلاقی (a)
	۰/۰۳۵۸	-۰/۱۹۳	انگیزه اخلاقی -> قلدری (b)
۱/۵۵	۰/۰۲۱۶	۰/۲۴۸	گسست اخلاقی -> قلدری (c)

شکل‌گیری هویت اخلاقی، موجب افزایش یکپارچگی اخلاقی در فرد و شیوه خاص نگاه او به خود می‌شود. محققان معتقدند آنچه پایبندی به رفتار اخلاقی را آسان می‌کند، شکل‌گیری هویت اخلاقی است؛ به گونه‌ای موجب می‌شود که ارزش‌های اخلاقی جزء درونی شخصیت فرد شود. تعریف احساس شرم و گناه به عنوان بخشی از هیجان اخلاقی بسیار به هویت اخلاقی نزدیک است. شرم نوعی احساس سرزنش خود است که با ارزیابی منفی نسبت به خود همراه است. نکته جالب آنکه شرم همانند هویت بعد درونی و بیرونی هم دارد. در این پژوهش به بررسی دو فرضیه به شرح زیر پرداخته شده است؛ در بررسی اولین فرضیه؛ از آنجا که مقدار آماره به دست آمده (۲/۱۹۶) بالای حداقل آماره در سطح مورد اطمینان (۱/۹۶) قرار گرفته است؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض تحقیق تأیید شد. پس مشخص شد هیجان اخلاقی در ارتباط بین گسست اخلاقی و قلدری واسطه است. در تأیید نتایج این فرضیه، پژوهش‌های زیادی یافته شد که به مهم‌ترین آنها اشاره می‌گردد؛ به عنوان مثال، (Mazon, Kamodka & Selmioli, 2017) در پژوهش خود نشان دادند که گسست اخلاقی با سطوح بالای قلدری و سطوح پایین دفاع همراه بود. احساس گناه با قلدری رابطه منفی و با رفتار دفاعی رابطه مثبتی داشت. یک اثر تعدیل‌کننده نیز برای احساس گناه یافت شد: افزایش گسست اخلاقی، موجب افزایش رفتارهای قلدرانه در دانش‌آموزان با سطح پایین احساس گناه شد. همچنین پژوهش (Thornberg, Pozzoli & Jungert, 2016) نیز که به بررسی اثرات جداگانه و تعاملی هیجان‌ات اخلاقی و گسست اخلاقی در قلدری و دفاع در دانش‌آموزان پرداخته بودند؛ نشان دادند که گسست اخلاقی با قلدری رابطه مثبت و با دفاع رابطه منفی داشت، در حالی که هیجان‌ات اخلاقی با قلدری رابطه منفی و با دفاع رابطه مثبت داشت. رابطه مثبت بین گسست اخلاقی با قلدری و رابطه منفی بین گسست اخلاقی با هیجان اخلاقی در پژوهش حاضر نیز تأیید شد. نتایج پژوهش (Wang, Yang, Gao, & Lei, 2016) نیز نشان داد که گسست اخلاقی تا حدی تأثیر همدلی بر قلدری را به عهده دارد. علاوه بر این، گسست اخلاقی رابطه بین همدلی

چنانچه در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود و با توجه به موارد مذکور، میزان آماره برآورد شده برای واسطه‌گری هیجان اخلاقی، ۲,۶۴ و میزان این آماره برای واسطه‌گری انگیزه اخلاقی، ۴,۷۳ محاسبه شد که می‌توان نتیجه گرفت هیجان اخلاقی و انگیزه اخلاقی در ارتباط بین گسست اخلاقی و قلدری واسطه‌اند. چنانچه ملاحظه می‌شود مقدار آماره مورد نظر برای مسیر مستقیم (C)، ۱/۵۵ از میزان استاندارد پایین‌تر است ($\alpha \geq 1/96$)؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که گسست اخلاقی با واسطه‌گری هیجان اخلاقی و انگیزه اخلاقی تأثیر بیشتری بر قلدری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

قلدری نشان‌دهنده یک عمل غیر اخلاقی است؛ زیرا این رفتار حقوق اساسی کودکان در زمینه آموزش، آزادی و امنیت را زیر پا می‌گذارد. برای اینکه مفهوم قلدری در حوزه اخلاق بهتر درک شود، نظریه شناختی-اجتماعی بندورا از عاملیت انسانی می‌تواند چارچوب مفهومی مناسبی ارائه کند که در آن ابعاد اخلاقی قلدری هم توصیف شود. این نظریه که در چارچوب شناختی اجتماعی به وضوح نقش فرآیندهای اخلاقی خودنظارتی در رفتارهای منفی را تأیید می‌کند، تئوری شناختی اجتماعی عاملیت اخلاقی (Bandura, 1986) است. بندورا مفهوم گسست اخلاقی را برای فرآیندهای اجتماعی و شناختی مطرح کرد که در آن افراد می‌توانند بدون احساس گناه رفتار غیراخلاقی خود را توجیه کنند. در واقع بندورا در نظریه خود، هشت مکانیزم خودنظارتی را مطرح می‌کند تا ارتباط بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی (یا رفتار غیراخلاقی) را توصیف کند. از طریق این مکانیزم‌های روانی، افراد می‌توانند فارغ از خودتحریم‌های منفی که غالباً در پی رفتارهای غیراخلاقی می‌آیند؛ از قبیل احساس گناه و شرم، رفتار غیر اخلاقی خود را توجیه اخلاقی کنند. نظریه‌های سنتی در رشد اخلاقی مانند نظریه پیاژه و کالبرگ بیشتر به نقش عوامل شناختی در قضاوت اخلاقی می‌پرداختند؛ اما کارهای اخیر، عوامل هیجانی را به عنوان جنبه مهمی از قضاوت‌ها و رفتارهای اخلاقی قلمداد می‌کنند. متغیر دیگر، هویت اخلاقی است.

کرده و تأکیدی که بر رویکرد اجتنابی می‌کند در واقع به نوعی مؤید رابطه مثبت رفتار غیراخلاقی با گسست اخلاقی است؛ زیرا در گسست اخلاقی فرد با به کارگیری توجیهات لازم، از رویکرد اجتنابی رویگردانی کرده و دست به قلدری می‌زند. همچنین نتایج پژوهش (Gasser, & Keller, 2009) نیز مؤید نتایج حاصل از این فرضیه بود؛ آنها نیز در پژوهش خود که بر روی دو گروه قلدر و عادی انجام داده بودند، دریافتند که افراد گروه قلدر، در زمینه انگیزه اخلاقی دارای کمبود و کاستی‌هایی بودند. نتایج مطالعات (Gora. Et al. (1994)، (Gibbs, 2010)، (Blasi, 1983) و (Turiel, 2002) نیز با نتایج این فرضیه همسو و هم‌جهت است، این پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهند که افراد قلدر در زمینه انگیزه‌های اخلاقی دچار ضعفند. افراد قلدر ممکن است به خوبی از قوانین اخلاقی آگاه باشند بدون اینکه هیچ‌گونه احساس تعهدی به آنها داشته باشند؛ بنابراین زمانی که کمبود اخلاقی افراد قلدر بررسی می‌شود، بهتر است جنبه‌های انگیزه اخلاقی آنها نیز مد نظر قرار داده شود. یک جزء مهم از انگیزه اخلاقی کودکان، تمایل آنها به تفسیر یک رفتار ضد اخلاقی به رفتار اخلاقی است. مطابق با نظر بندورا؛ بین گسست اخلاقی و رفتار، انگیزه واسطه است؛ یعنی اینکه اگر فردی از نظر اخلاقی رها شود (یعنی دچار گسست اخلاقی شود)، ممکن است برای انجام رفتار ضد اجتماعی انگیزه به دست آورد و اگر آنها انگیزه انجام رفتار ضد اجتماعی را پیدا کند، احتمالاً آن انگیزه را عملی کرده و به رفتار تبدیل می‌کند؛ بنابراین وجود انگیزه اخلاقی به عنوان یکی از عواملی که ممکن است فاصله بین قضاوت اخلاقی و عمل اخلاقی را پر کند لازم به نظر می‌رسد که نتایج این فرضیه هم این ضرورت را تأیید کرد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌های مورد بررسی، می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که هر دو متغیر انگیزه اخلاقی و هیجان اخلاقی، می‌توانند بین گسست اخلاقی و قلدری، نقش میانجی داشته باشند. این پژوهش دارای محدودیت‌هایی نیز بود از جمله: مسأله فرهنگ متفاوت شرکت‌کنندگان، با توجه به اینکه در برخی فرهنگ‌ها رفتارهای قلدرانه مرسوم‌تر است و از نظر والدین و اطرافیان این پدیده بی‌اخلاقی محسوب

و قلدری را تعدیل کرد. به طور مشخص، بین میزان همدلی و قلدری در سطح پایین‌تر از گسست اخلاقی، رابطه منفی وجود دارد؛ با این حال، در سطوح بالایی از گسست اخلاقی، رابطه بین همدلی و قلدری ناکارآمد بود. همچنین (Hymel & Benano, 2015) که در بررسی فرآیند گسست اخلاقی در قلدری، به نقش سرزنش خود و احساس گناه به عنوان یکی از مقیاس‌های هیجان اخلاقی - نیز پرداخته بودند، نتایجی همسو با نتایج فرضیه اول به دست آوردند. (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012) نیز در پژوهش خود نشان داد که هیجان اخلاقی - یا تأکید بر احساس گناه - پیش‌بینی‌کننده هر دو نوع از قلدری بود؛ اما گسست اخلاقی - خصوصاً مقیاس توجیه اخلاقی آن - در قلدری سنتی پیش‌بینی‌کننده بود؛ اما در قلدری سایبری چندان پیش‌بینی‌کننده نبود. پیش‌بینی‌کنندگی هیجان اخلاقی و گسست اخلاقی برای قلدری در پژوهش حاضر نیز تأیید شده بود. علاوه بر موارد ذکر شده، پژوهش‌های (Gray & Wegner, 2011)، (Bierhoff, 2002)، (Eisenberg & Hoffman, 2000)، (Almedia, A., Correia, I., & Marinho, 1996)، (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012)، (Bandura, 1999) و (Obermann, 2011) هر کدام به نقش یکی از زیرمقیاس‌های هیجان اخلاقی پرداخته‌اند و همه آنها به نوعی مؤید نتایج حاصل از فرضیه اول پژوهشند. تقریباً پژوهشی وجود نداشت که مخالف نقش پررنگ هیجان اخلاقی در قلدری باشد. با توجه به اینکه در فرضیه دوم، مقدار آماره به دست آمده (۴/۰۲۷) بالای حداقل آماره در سطح مورد اطمینان (۱/۹۶) قرار گرفته است؛ بنابراین فرض صفر رد و فرضیه دوم تحقیق تأیید گردید. پس مشخص می‌شود انگیزه اخلاقی نیز در ارتباط بین گسست اخلاقی و قلدری واسطه است. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش (Sheikh, 2014) همسو و هم‌جهت بود. شیخ در پژوهش خود که به بررسی نقش انگیزه اخلاقی در بازداری از رفتارهای غیر اخلاقی پرداخته بود، تلاش کرد تا اخلاق را از یک دیدگاه انگیزشی با مفهوم‌سازی قلمرو اخلاقی از نظر انگیزه رویکرد اجتنابی در نظر بگیرد. این پژوهش به نقش انگیزه اخلاقی مثبت در بازداری از رفتار غیراخلاقی تأکید

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, (71)2, 364–374.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Pastorelli, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, (80)1, 125–135.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, (35)2, 1–14.
- Bierhoff, H-W. (2002). *Prosocial behavior*. Hove: Psychology Press.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, (3)2, 178-210.
- Caravita, S. C. S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and moderate effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, (38)3, 456–468.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2010). School violence in taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Interpersonal Violence*, 25(8), 1388–1410.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, (51)8, 665–697.
- Emler, N., & Tarry, H. (2007). Clutching at straws: Is it time to abandon the moral judgment deficit explanation for delinquency? *British Journal of Developmental Psychology*, (25)4, 191–195.
- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. Blackwell Publishing Ltd. 2009. Published by Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA.
- نمی‌شود، می‌تواند مانع درک دانش‌آموزان از این پدیده گردد. محدودیت بعدی این پژوهش مربوط به نوع و ماهیت موضوع مورد بررسی است. هم مفهوم قلدری و هم رشد اخلاقی، مفاهیمی دارای بار ارزشی‌اند؛ بنابراین احتمال می‌رود شرکت‌کنندگان برای اینکه برچسب قلدری و بی‌اخلاقی نخورند، در پاسخ‌های خود دچار مقاومت شده و گزینه صحیح‌تر را انتخاب نکرده باشند.
- پیشنهاد می‌شود در پژوهشی دیگر در زمینه رشد اخلاقی، برای درک بهتر مفهوم انگیزه اخلاقی و هویت اخلاقی، به مفهوم «فراخود» (مفهومی که در طی انجام پژوهش، به نقش آن در هویت و انگیزه اخلاقی پی برده شد) نیز پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش دیگری برای دستیابی به درک جامع‌تری از پدیده قلدری، به مقایسه میزان مهارت‌های ارتباطی در افراد قلدر و قربانی پرداخته شود؛ زیرا به نظر می‌رسد بین این دو گروه از لحاظ مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی تفاوت وجود دارد.
- منابع**
- Almedia, A., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, (6)9, 23–36.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*, (5)1, 37-38.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *J Soc Issues*, (46)1, 27–46
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, (3)3, 193–209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *J Moral Educ*, (3)1, 101–119.
- Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen & H. J. Walberg (Eds.), *urturing morality* (pp. 37–57). Boston: Kluwer Academic.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., & Caprara G. V. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *J Pers Soc Psychol*, (71)2, 364–367.

- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior*, (32)6, 528–539.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, Sh. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to Aggressive Behavior, (40)1, 56-68.
- Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in junior high school students. *Matern Child Health*, 16(8), 1625-1635.
- Gray, K., & Wegner, D. M. (2011). Dimensions of moral emotions. *Emotion Review*, 3, 258–260
- Hart, D., & Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, (15)3, 223-233.
- Henningham, H., Walker, S. P., & Gardner, J. M. (2009). Preventing behaviour problems through a universal intervention in Jamaican basic schools: a pilot study. *West Indian Medical Journal* (58)5, 460-4.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooman, H. A. (2006). *Structural equation modeling using LISREL software*. Tehran: Samat Publications.
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., & Moilanen, K. L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (38)1, 197-209.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1–11.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Rocke Henderson, N. (2010). *Bullying and morality*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 101–118). New York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kollerova, L., Janosova, P., & Ricam, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, (14)3, 297–309.
- Lotze, G. M., Ravindran, N., & Myers, B. J. (2010). Moral emotions, emotion self-regulation, callous-unemotional traits, and problem behavior in children of incarcerated mothers. *Journal of Child and Family Studies*, (19)6, 702–713.
- Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, (9)1, 23–36.
- Menesini, E., Esla, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., et al. (1997). A crossnational comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 29, 1–13.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515–530.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *the American Medical Association*, (285)16, 2094–2100.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, (37)2, 133–144.
- Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behavior. *European Journal of Developmental Psychology*, (9)3, 371–388.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., & Caprara, G. V. (2008). Stability and change in

- moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, (79)5, 1288–1309.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth & Society*, 43(2), 727–751.
- Pelton, J., Gound, M., Forehand, R., & Brody, G. (2004). The moral disengagement scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, (26)1, 31–39.
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195–209.
- Perren, S., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, (30)4, 511–530.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, (36)2, 81–94.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, (38)5, 378–388.
- Rest, J. Thoma, S. Edwards, L. (2000). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5-28.
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, V. E. (2011). Person context effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development*, (20)4, 685–702.
- Silfver, M., & Helkama, K. (2007). Empathy, guilt, and gender: A comparison of two measures of guilt Scandinavian. *Journal of Psychology*, (48)3, 239–246.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, (36)3, 475–483.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggregate Behavior*, (40)2, 99–108.
- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Jungert, T. (2016). Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. *The Elementary School Journal*, (116)2, 322-337.
- Travlos, K., Barkoukis, B., Douma, I. (2018). The effect of moral disengagement on bullying: testing the moderating role of personal and social factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 1, 1-20.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, X., Yang, J., & Gao, L. (2017). Moral disengagement as mediator and moderator of the relation between empathy and aggression among Chinese male juvenile delinquents. *Child Psychiatry Hum Dev*, 52, 2-7.
- Wang, X., Yang, J., Gao, & Lei, L. (2017). Maltreatment and Chinese adolescents' bullying and defending: The mediating role of moral disengagement. *Child Abuse & Neglect*, 69, 134-144.
- Wong, D. S. W., Lok, D. P. P., Lo, T. W., & Ma, S. K. (2008). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. *Youth and Society*, 40 (1), 35-54.