

**ORIGINAL ARTICLE**

# Prediction of Cyberbullying Based on Responsibility with Mediation of Media Literacy in Secondary School Students

Mahdi Hamedikhah<sup>1</sup>iD, Mahdieh Shafieetabar<sup>\*2</sup>iD, Marzieh Sadat Sajadinezhad<sup>3</sup>iD

1. M.Sc. general psychology, Humanistic Faculty, Arak University, Arak, Iran.

2. Assistant Professor., Humanistic Faculty, Arak University, Arak, Iran.

3. Associate Professor., Humanistic Faculty, Arak University, Arak, Iran.

Correspondence:

Mahdieh Shafieetabar

Email: [m-shafieetabar@araku.ac.ir](mailto:m-shafieetabar@araku.ac.ir)

Received: 04/Oct/2025

Revised: 30/Dec/2026

Accepted: 06/Mar/2026

**How to cite:**

Hamedikhah, M.; Shafieetabar, M.; Sajadinezhad, M. (2026). Prediction of Cyberbullying Based on Responsibility with Mediation of Media Literacy in Secondary School Students, *Journal of Social Cognition*, 15 (29), 1-16.

(DOI: [10.30473/sc.2026.76032.3105](https://doi.org/10.30473/sc.2026.76032.3105))

## ABSTRACT

With the expansion of the internet and digital communication technologies, a new form of aggression cyberbullying has emerged as a salient behavioral challenge among adolescents. This study examined whether cyberbullying can be predicted by students' responsibility and social cognition, and whether media literacy mediates these relationships among upper-secondary students. Using a cross-sectional and a correlational design, a sample of 235 students from Komijan County, Iran in academic year 2023–2024 was selected via multistage cluster sampling. Measures included the Cyberbullying–Victimization Experiences Questionnaire (Antoniadou et al., 2016), the Student Responsibility Scale (Louis, 2001), the Social Cognition Questionnaire (Nejati et al., 2018), and the Youth Media Literacy Test (Ghorbani et al., 2016). Data were analyzed using structural equation modeling (SEM). Results indicated that both responsibility and social cognition significantly predicted cyberbullying ( $p < 0.05$ ). Media literacy also exerted a significant direct effect on cyberbullying ( $p < 0.05$ ). Mediation tests showed a significant indirect effect of social cognition on cyberbullying through media literacy ( $p < 0.05$ ), whereas the indirect pathway from responsibility via media literacy was not significant ( $p > 0.05$ ). Overall, the findings highlight the joint importance of individual cognitive factors and media-related competencies in explaining cyberbullying. The results contribute to theoretical frameworks on adolescent online behavior and suggest that strengthening students' media literacy alongside fostering social-cognitive skills may be pivotal for prevention and intervention efforts.

## KEYWORDS

Cyberbullying; Media Literacy; Responsibility; Social Cognition.



## Introduction

Cyberbullying refers to aggressive, repetitive, and intentional behaviors carried out through digital tools, encompassing threats, insults, ridicule, spreading rumors, disclosing personal information, and other forms of psychological harassment that directly or indirectly target the victim. In explaining this behavior, the role of the interaction between individual and environmental factors, and particularly moral self-regulation, in the formation or inhibition of harmful behaviors is emphasized (Bulgarelli et al., 2022). Based on Albert Bandura's (1993) Social Cognitive Theory, characteristics such as social cognition and responsibility can act as internal inhibitory resources against cyberbullying.

Social cognition refers to a set of cognitive processes through which an individual perceives and interprets the mental states, emotions, and intentions of others; components such as empathy and theory of mind are considered core elements of this construct. Research evidence indicates that deficits in social cognition are associated with decreased empathy and increased aggressive behaviors in online interactions, whereas higher levels of it are accompanied by better regulation of digital behaviors and reduced involvement in cyberbullying (Bortfeld & Bange, 2024).

Responsibility is another key construct in predicting social behaviors in cyberspace, defined as an individual's readiness to accept the consequences of their behavior, commitment to fulfilling duties, respect for the rights of others, and adherence to social rules and norms (Lewis, 2001). Studies show that adolescents with higher levels of responsibility not only refrain from engaging in harmful actions such as cyberbullying but may also adopt a more proactive stance against this phenomenon and support victims (Knauf & Eschenbeck, 2025).

Alongside these individual factors, media literacy, as a key contextual variable, plays a significant role in regulating digital behaviors. Media literacy is a set of knowledge and analytical skills that enables an individual to critically comprehend, evaluate, and produce media messages. Media literacy can both directly reduce cyberbullying and, as a mediating mechanism, explain the effect of social cognition and responsibility on this behavior. Although previous studies have examined each of the variables of social cognition, responsibility, and media literacy separately in relation to online aggressive behaviors, the simultaneous investigation of these three constructs within a structural model, with an emphasis on the mediating role of media literacy, has received less attention. Therefore, the novelty of the present research lies in presenting an integrated model in which the indirect role of social cognition and responsibility in predicting cyberbullying through media literacy is examined. Accordingly, the present study seeks to answer the question of whether social cognition and responsibility, mediated by media literacy, can predict cyberbullying among students.

## Methodology

In terms of its objective, this study is fundamental, and in terms of its methodology, it is correlational, utilizing structural equation modeling (SEM). The statistical population comprises all senior high school students in Komijan city during the 2023–2024 academic year. The sample size was determined based on recommendations for the structural equation modeling method; for models with typical complexity and at least 50 degrees of freedom, a minimum of 200 individuals is suggested (Hoyle & Gottfredson, 2015). Accordingly, 250 individuals were selected using a multi-stage cluster sampling method. After data screening, 15 questionnaires were excluded due to incomplete responses or illogical response patterns (e.g., selecting the same option for all questions), and ultimately, 235 questionnaires were included in the final analysis. The research instruments included the Cyberbullying Experience Questionnaire (CEQ) (Antoniadou et al., 2016), the Student Responsibility Scale (SRS) (Lewis, 2001), the Social Cognition Questionnaire (SCQ) (Nejati et al., 2018), and the Media Literacy Test (MLT) (Ghorbani et al., 2016). Data analysis was conducted utilizing structural equation modeling in R software version 4.3.2.

## Result

In this study, the structural equation modeling method was employed to simultaneously analyze the relationships among the variables. An examination of the assumptions of this method—including multivariate normality of the data, the absence of multivariate outliers, and the presence of an adequate correlation structure among the research variables—indicated that the dataset possesses the necessary adequacy for conducting advanced statistical analyses, including structural equation modeling. The results of Bartlett's test of sphericity ( $P=0.01$ ,  $df=55$ ,  $\chi^2=2014.52$ ) showed that the correlation matrix between the research variables differs significantly from the identity matrix, establishing the adequacy of correlations among the variables for executing SEM-based analyses.

To evaluate the fit of the conceptual research model, various fit indices were utilized, such as  $\chi^2$ , the ratio of  $\chi^2$  to degrees of freedom ( $\chi^2/df$ ), RMSEA, GFI, CFI, TLI, and IFI. The obtained values for the fit indices fall within the acceptable range. Specifically, an RMSEA value of less than 0.08 and comparative fit indices (CFI, TLI, and IFI) greater than 0.90 indicate a good fit of the structural model to the research data. The results of the structural equation model are presented below. The estimates related to the measurement model and the structural model—including the factor loadings of the indicators, direct path coefficients between the constructs, measurement errors, and the indirect effects resulting from mediation—are reported in Table 1. This table allows for the simultaneous comparison of unstandardized coefficients, standardized coefficients, standard errors, and the significance level of each path, providing a comprehensive basis for evaluating the adequacy of the proposed model.

**Table 1. Structural path coefficients, factor loadings, and direct and indirect effects in the cyberbullying structural equation model**

Effect Type	Path / Indicator	$\beta$	SE	z	p-value	$\beta$
		Unstandardized				Standardized
Structural paths (direct)	Social Cognition → Media Literacy	0.60	0.12	4.91	<0.001	0.42
	Responsibility → Media Literacy	0.15	0.06	2.54	0.01	0.21
	Media Literacy → Cyberbullying	-0.07	0.03	-2.29	<0.001	-0.19
	Responsibility → Cyberbullying	-0.18	0.03	-6.53	<0.001	-0.66
	Social Cognition → Cyberbullying	-0.12	0.04	-2.40	0.02	-0.22
Factor loadings (measurement model)	Cyber Perpetration → Cyberbullying	1	-	-	-	0.61
	Cyber Victimization → Cyberbullying	1.48	0/17	8.34	<0.001	0.71
	Self → Responsibility	1	-	-	-	0.98
	Others → Responsibility	0.57	0.03	17.94	<0.001	0.86
	Self-awareness → Social Cognition	1	-	-	-	0.92
	Threat Detection → Social Cognition	0.97	0.06	16.62	<0.001	0.84
	Mind Reading → Social Cognition	0.68	0.04	18.61	<0.001	0.81
	Environmental Perception → Social Cognition	0.50	0.03	15.57	<0.001	0.77
Critical Perspective	1	-	-	-	0.84	

Effect Type	Path / Indicator	$\beta$ Unstandardized	SE	z	p-value	$\beta$ Standardized
	→ Media Literacy					
	Skill Diversity → Media Literacy	0.60	0.05	10.88	<0.001	0.71
	Positive Attitude → Media Literacy	0.58	0.06	13.63	<0.001	0.87
Indirect effect (mediating)	Social Cognition → Media Literacy → Cyberbullying	-0.06	-	-	<0.05	-0.12
	Responsibility → Media Literacy → Cyberbullying	-0.01	-	-	>0.05	-0.06

As the results in Table 1 indicate, the variables of responsibility and media literacy have a significant negative direct effect on cyberbullying. Regarding indirect effects, it was observed that social cognition has a significant indirect effect on cyberbullying through media literacy, with a significance level of less than 0.05 indicating the mediating role of media literacy in this relationship. However, the indirect effect of responsibility through media literacy was not significant, with a value of  $-0.01$  and a significance level greater than 0.05. Overall, the findings suggest that the reduction of cyberbullying is primarily explained by the direct effects of responsibility and media literacy, and only social cognition has a significant indirect effect on this variable.

### Conclusions

The research findings demonstrated that responsibility significantly predicts cyberbullying. This result corroborates the perspectives of Bandura's (2016) social cognitive theory, which emphasizes the internalization of social norms and the reinforcement of self-monitoring in individual behaviors. Through adherence to moral and social norms, responsibility compels individuals to regulate their behaviors to prevent harm to others. Individuals with high levels of responsibility not only show less inclination to engage in aggressive behaviors in cyberspace but also break the cycle of victimization and harassment by fostering positive and constructive interactions.

Another finding of the current study indicated that social cognition significantly predicts cyberbullying. In explaining this finding, it can be stated that social cognition, by creating a greater ability to understand the emotions, intentions, and behavioral consequences of others, makes individuals act more consciously and responsibly regarding the negative impacts of their own behaviors. Furthermore, according to the social information processing theory (Hagger & Hamilton, 2022; as cited in Kazemi et al., 2023), deficiencies in the stages of social perception and interpretation can lead to misinterpretations of interpersonal stimuli, thereby increasing the likelihood of aggressive behaviors.

Another finding revealed that media literacy does not play a mediating role in the relationship between responsibility and cyberbullying. To elucidate this finding, it can be argued that media literacy, although considered an essential skill for regulating online behavior, has less influential power compared to stable personality traits due to its learnable, contextual, and environmentally influenced nature. Therefore, it may not be able to play a substantial mediating role in interaction with responsibility. Overall, the absence of media literacy's mediating role in this path somewhat underscores the fundamental determinism of stable personality traits in moral online behaviors—characteristics that compel the individual toward moral and social self-regulation even in the complex and changing conditions of the digital environment.

Another finding of the present study showed that media literacy plays a mediating role in the relationship between social cognition and cyberbullying. In explaining the aforementioned

finding, it can be stated that social understanding skills can lead to a reduction in harmful online behaviors particularly when combined with the ability to analyze content, interpret media situations, and comprehend communication mechanisms in the digital space. Within this framework, the combination of social cognition and media literacy forms a complementary model in digital self-monitoring that can serve as the foundation for effective educational programs.

Finally, the current research presents a three-dimensional model in which responsibility has a direct and deterrent role in reducing cyberbullying, social cognition impacts online behaviors with the support of media literacy, and media literacy, as an analytical and perceptual mechanism, strengthens the capacity for digital self-monitoring. This study faced limitations regarding sampling, the selection of senior high school students in Komijan City, and the use of self-report questionnaires, which warrants caution in generalizing the findings. Future research could increase the validity of the results by segregating gender, utilizing larger samples, and employing supplementary tools such as interviews and multi-stage methods. Furthermore, based on the results, it is recommended that teaching guidelines related to media literacy and socio-cognitive skills be given attention in educational environments to sustainably reduce cyberbullying.

#### **Acknowledgment**

Finally, the researchers consider it their duty to express their profound gratitude to all the participants in this study.

#### **Conflict OF Interest**

This study received no financial support, and no conflicts of interest have been declared by the authors.

#### **Keywords**

Cyberbullying; Media Literacy; Responsibility; Social Cognition.

«مقاله پژوهشی»

## پیش‌بینی قلدری سایبری بر اساس مسئولیت‌پذیری و شناخت اجتماعی با میانجیگری سواد رسانه‌ای در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم

مهدی حامد‌دیخواه<sup>۱</sup>، مهدیه شفیعی تبار\*<sup>۲</sup>، مرضیه السادات سجادی نژاد<sup>۳</sup> **id**

### چکیده

با گسترش اینترنت و فناوری‌های ارتباطی دیجیتال، نوع جدیدی از قلدری به نام قلدری سایبری شکل گرفته که از مهم‌ترین چالش‌های رفتاری نوجوانان در فضای مجازی محسوب می‌شود. این پژوهش با هدف پیش‌بینی قلدری سایبری بر اساس مسئولیت‌پذیری و شناخت اجتماعی با میانجیگری سواد رسانه‌ای در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد. این مطالعه بنیادی و روش آن توصیفی-مقطعی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان کمijan در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که ۲۳۵ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه تجربه قلدری-قربانی سایبری آنتونیاو و همکاران (۲۰۱۶)، مقیاس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان لوئیس (۲۰۰۱)، پرسشنامه شناخت اجتماعی نجاتی و همکاران (۱۳۹۷) و آزمون سواد رسانه‌ای جوانان شهر تهران قربانی و همکاران (۱۳۹۵) بود. تحلیل داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که مسئولیت‌پذیری و شناخت اجتماعی به‌طور معناداری قلدری سایبری را پیش‌بینی می‌کنند ( $P < 0.05$ ). همچنین، سواد رسانه‌ای تأثیر مستقیم و معناداری بر قلدری سایبری داشت ( $P < 0.05$ ). بررسی نقش میانجی نشان داد که سواد رسانه‌ای، میانجی معناداری در رابطه بین شناخت اجتماعی و قلدری سایبری است ( $P < 0.05$ )، اما در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و قلدری سایبری این نقش معنادار نبود ( $P > 0.05$ ). به‌طور کلی، این یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه مسئولیت‌پذیری و شناخت اجتماعی نقش مهمی در پیش‌بینی قلدری سایبری دارند، اما تأثیر شناخت اجتماعی از طریق سواد رسانه‌ای نیز قابل توجه است. این نتایج بر اهمیت درک عوامل شناختی و رسانه‌ای مؤثر بر قلدری سایبری تأکید دارد و می‌تواند به گسترش چارچوب‌های نظری مرتبط با این پدیده در فضای مجازی کمک کند.

### واژه‌های کلیدی

سواد رسانه‌ای، شناخت اجتماعی، قلدری سایبری، مسئولیت‌پذیری.

۱. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.
۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.
۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.

نویسنده مسئول:

مهدیه شفیعی تبار

رایانامه: [m-shafietabar@araku.ac.ir](mailto:m-shafietabar@araku.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۵

### استناد به این مقاله:

حامد‌دیخواه، مهدی؛ شفیعی تبار، مهدیه؛ و سجادی نژاد، مرضیه السادات (۱۴۰۵). پیش‌بینی قلدری سایبری بر اساس مسئولیت‌پذیری و شناخت اجتماعی با میانجیگری سواد رسانه‌ای در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم، *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۱۵ (۲۹)، ۱-۱۶.  
(DOI: [10.30473/sc.2026.76032.3105](https://doi.org/10.30473/sc.2026.76032.3105))



## مقدمه

افزایش رفتارهای پرخاشگرانه در تعاملات آنلاین مرتبط است، در حالی که سطوح بالاتر آن با تنظیم بهتر رفتارهای دیجیتال و کاهش درگیری در قلدری سایبری همراه است (شینودا و بوسی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۱؛ بورتفلد و بانگ، ۲۰۲۴).

مسئولیت‌پذیری یکی دیگر از سازه‌های کلیدی در پیش‌بینی رفتارهای اجتماعی در فضای مجازی است که به‌عنوان آمادگی فرد برای پذیرش نتایج رفتار، تعهد به انجام وظایف، احترام به حقوق دیگران و رعایت قوانین و هنجارهای اجتماعی تعریف می‌شود (لوییس، ۲۰۰۱). در فضای مجازی، این سازه در قالب رفتارهای مسئولانه دیجیتال مانند رعایت اخلاق ارتباطی، حفظ حریم خصوصی و اجتناب از انتشار محتوای آسیب‌زا نمود می‌یابد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند نوجوانانی که سطح بالاتری از مسئولیت‌پذیری دارند، نه تنها از درگیر شدن در کنش‌های آسیب‌زایی مانند قلدری سایبری خودداری می‌کنند، بلکه ممکن است در برابر این پدیده موضع فعالانه‌تری اتخاذ کرده و از قربانیان حمایت کنند (کوهن-الماگور، ۲۰۱۸؛ کناف و اسچنیک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۵؛ ژان<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

در کنار این عوامل فردی، سواد رسانه‌ای به‌عنوان یک متغیر کلیدی زمینه‌ای، نقش مهمی در تنظیم رفتارهای دیجیتال ایفا می‌کند. سواد رسانه‌ای مجموعه‌ای از دانش و مهارت‌های تحلیلی است که فرد را قادر می‌سازد پیام‌های رسانه‌ای را به‌صورت انتقادی درک، ارزیابی و تولید کند (افدرهاید<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۳). این مهارت‌ها شامل درک محتوای آشکار و پنهان، شناخت انگیزه‌های رسانه‌ای، تفسیر نشانه‌ها، و تولید آگاهانه پیام‌ها در بسترهای دیجیتال می‌شود و به افراد کمک می‌کند تا در محیط‌های رسانه‌ای پیچیده، تصمیم‌گیری آگاهانه‌تری داشته باشند و مسئولانه‌تر عمل کنند (پولانکو لویکان و سالوو گارید<sup>۱۷</sup>، ۲۰۲۲). برخورداری از سواد رسانه‌ای بالاتر، نوجوانان را در شناسایی محتوای مضر، درک پیامدهای اخلاقی کنش‌های آنلاین و پرهیز از مشارکت در چرخه‌های آزار دیجیتال توانمند می‌سازد (کرافیلوگلو و سااگلام<sup>۱۸</sup>، ۲۰۲۲). از این منظر، سواد رسانه‌ای می‌تواند هم به‌طور مستقیم قلدری سایبری را کاهش دهد و هم به‌عنوان سازوکاری میانجی، اثر شناخت اجتماعی و

با گسترش فناوری‌های ارتباطی و دیجیتال، حضور نوجوانان در فضای مجازی به بخشی جدایی‌ناپذیر از زیست روزمره آنان تبدیل شده است. در کنار فرصت‌های آموزشی و ارتباطی، این فضا بستر بروز رفتارهای پرخطر اجتماعی از جمله قلدری سایبری<sup>۱</sup> را نیز فراهم کرده است. قلدری سایبری به رفتارهای پرخاشگرانه، تکرار شونده و آگاهانه‌ای اطلاق می‌شود که از طریق ابزارهای دیجیتال انجام می‌گیرد و شامل تهدید، توهین، تمسخر، انتشار شایعات، افشای اطلاعات شخصی و سایر اشکال آزار روانی می‌شود که به شکل مستقیم یا غیرمستقیم فرد قربانی را هدف قرار می‌دهد (پولاکوا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۴). ویژگی‌هایی مانند ناشناس بودن عامل آزار، گستره وسیع مخاطبان و تداوم دسترسی به قربانی، این پدیده را به مسئله‌ای پیچیده‌تر از قلدری سنتی تبدیل کرده است (ژو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تجربه قلدری سایبری با پیامدهای روان‌شناختی جدی نظیر اضطراب، افسردگی، افت تحصیلی و افکار خودکشی در نوجوانان همراه است (نتولی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). در تبیین این رفتار، نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا (۱۹۹۳) بر نقش تعامل عوامل فردی و محیطی و به‌ویژه خودتنظیمی اخلاقی در شکل‌گیری یا مهار رفتارهای آسیب‌زا تأکید دارد (بولگاری<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). بر این اساس، ویژگی‌هایی نظیر شناخت اجتماعی<sup>۶</sup> و مسئولیت‌پذیری<sup>۷</sup> می‌توانند به‌عنوان منابع درونی بازدارنده در برابر قلدری سایبری عمل کنند (بورتفلد و بانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۲۴؛ کوهن-الماگور<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸).

شناخت اجتماعی به مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی اطلاق می‌شود که فرد از طریق آن‌ها حالات ذهنی، هیجانات و نیت‌های دیگران را درک و تفسیر می‌کند؛ مؤلفه‌هایی مانند همدلی<sup>۱۰</sup> و نظریه ذهن<sup>۱۱</sup> از عناصر اصلی این سازه محسوب می‌شوند (نجاتی<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که نقص در شناخت اجتماعی با کاهش همدلی و

13. Sheanoda & Bussey

14. Knauf & Eschenbeck

15. Zhan et al

16. Aufderheide

17. Polanco-Levican & Salvo-Garrido

18. Karafiloglu & Sağlam

1. Cyberbullying

2. Poláková

3. Xu

4. Ntuli

5. Bulgarelli et al

6. Social Cognition

7. Responsibility

8. Bortfeld & Bunge

9. Cohen-Almagor

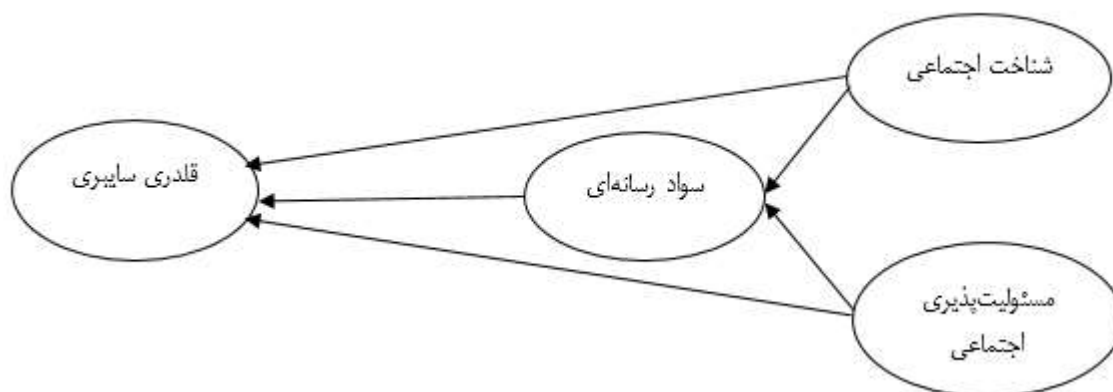
10. Empathy

11. Theory of Mind

12. Nejati et al

تلفیقی نهفته است که در آن، نقش غیرمستقیم شناخت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در پیش‌بینی قلدری سایبری از طریق سواد رسانه‌ای بررسی می‌شود. بر این اساس، مطالعه حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا شناخت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری می‌توانند با میانجیگری سواد رسانه‌ای، قلدری سایبری را در میان دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند (شکل ۱)؟

مسئولیت‌پذیری را بر این رفتار تبیین کند. اگرچه مطالعات پیشین هر یک از متغیرهای شناخت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و سواد رسانه‌ای را به‌طور جداگانه در ارتباط با رفتارهای پرخطر آنالیز بررسی کرده‌اند، اما بررسی هم‌زمان این سه سازه در قالب یک مدل ساختاری و با تأکید بر نقش میانجیگری سواد رسانه‌ای کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از این‌رو، نوآوری پژوهش حاضر در ارائه مدلی



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

پرسشنامه وارد تحلیل نهایی شد. در این روش، ابتدا منطقه‌های آموزشی تفکیک و سپس از هر منطقه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به‌طور تصادفی و از هر مدرسه چند کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند تا تنوع تحصیلی و جنسیتی کاملاً لحاظ شود.

### ابزار پژوهش

#### پرسشنامه تجربه قلدری و قربانی سایبری

پرسشنامه تجربه قلدری و قربانی سایبری<sup>۱</sup> توسط آنتونیادو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) طراحی شده و شامل ۲۴ گویه با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است. این پرسشنامه دو بعد اصلی قلدری سایبری (۱۲ گویه: مانند «آیا عکس یا فیلم شخصی را بدون اجازه و برای تمسخر او برای دیگران ارسال کرده‌اید؟») و قربانی سایبری (۱۲ گویه: مانند «آیا کسی در اینترنت چیزی در مورد شما نوشته است که نمی‌خواهید دیگران آن را ببینند؟») را ارزیابی می‌کند. پایایی نسخه اصلی توسط سازندگان ابزار با آلفای کرونباخ ۰.۸۸ گزارش شده است. در ایران نیز بشرپور و زردی (۱۳۹۸)

### روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه از منظر هدف، بنیادی و از نظر روش، همبستگی با به‌کارگیری مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر کمیجان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ (حدود ۱۳۳۲ نفر؛ ۶۵۲ دختر و ۶۸۰ پسر) است. حجم نمونه بر مبنای توصیه‌های روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین شد؛ برای مدل‌هایی با پیچیدگی معمولی و حداقل ۵۰ درجه‌ی آزادی، حداقل ۲۰۰ نفر پیشنهاد شده است (مک‌کالوم و همکاران، ۱۹۹۶؛ هویل و گاتفردسون، ۲۰۱۵). بر این اساس، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۵۰ نفر انتخاب شد؛ بدین صورت که ابتدا از هر دو منطقه آموزشی شهر کمیجان یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس در هر مدرسه از هر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم، یک کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه‌ها به‌طور حضوری در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت.

پس از پالایش داده‌ها، ۱۵ پرسشنامه به دلیل پاسخ‌دهی ناقص یا الگوی پاسخ‌دهی غیرمنطقی (مانند انتخاب یک گزینه برای همه‌ی سؤالات) حذف و در نهایت، ۲۳۵

1. Cyberbullying Experience Questionnaire (CEQ)

2. Antoniadou

در سر کلاس ناراحت می‌شود» اشاره نمود. در پژوهش نجاتی و همکاران (۱۳۹۷) پایایی کل مقیاس ۰/۸۷ و برای مؤلفه‌ها از ۰/۷۰ تا ۰/۸۲ گزارش شده و روایی محتوایی و سازه آن به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی قرار گرفته و تأیید شده است. در این پژوهش، ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای مؤلفه‌ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۱ به دست آمد. از آنجا که ابزار داخلی متناسب با فرهنگ و بافت جامعه ایران در مورد سنجش این متغیر وجود داشت، این ابزار جهت سنجش شناخت اجتماعی استفاده شد.

### تست سواد رسانه‌ای

تست سواد رسانه‌ای<sup>۴</sup> توسط قربانی و همکاران (۱۳۹۵) طراحی شده است که شامل ۳۵ گویه و سه مؤلفه اصلی «تنوع و مهارت استفاده از رسانه»، «نگرش مثبت به جمع‌آوری و تولید اطلاعات» و «نگاه انتقادی به رسانه» است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای از ۱ (اصلاً) تا ۴ (بسیار زیاد) پاسخ داده می‌شوند. از نمونه گویه‌های این ابزار می‌توان به «به طور معمول برای کسب اطلاعات از رسانه‌ها به منابع آنها توجه می‌کنم» اشاره نمود. قربانی و همکاران (۱۳۹۵) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۰ گزارش کرده و روایی محتوایی آن نیز توسط متخصصان رسانه و روان‌شناسی تأیید شده است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای مؤلفه‌ها در بازه ۰/۸۳ تا ۰/۸۸ محاسبه شد. از آنجا که ابزار داخلی متناسب با فرهنگ و بافت جامعه ایران در مورد سنجش این متغیر وجود داشت، این ابزار جهت سنجش سواد رسانه‌ای استفاده شد.

### روش تجزیه و تحلیل آماری

در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها، شامل آمار توصیفی (درصد، میانگین و انحراف معیار) و در بخش تحلیلی استنباطی با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار R نسخه ۴.۳.۲ و بسته lavaan. برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره و داده‌های پرت، از شاخص ماهالانوبیس و نمودار Q-Q استفاده شد. آزمون سوبل نیز برای اعتبارسنجی نقش میانجی سواد رسانه‌ای انجام گرفت.

لازم به ذکر است تمامی ملاحظات اخلاقی از جمله اخذ شناسه اخلاق از کمیته اخلاق در پژوهش‌های زیستی

روایی محتوایی آن را به روش نظرخواهی از متخصصان روان‌شناسی و روان‌سنجی تأیید کرده و پایایی نسخه فارسی را با آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۹، برای بعد قلدری ۰/۸۶ و برای بعد قربانی ۰/۸۸ محاسبه شد. از آنجا که تجارب آزمودنی‌ها در این آزمون مستقل از فرهنگ است از ابزار بین‌المللی شناخته شده جهت سنجش قلدری سایبری استفاده شد.

### پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان<sup>۱</sup> توسط لویس<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) طراحی گردیده و شامل ۱۷ گویه است که با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای دو بعد «مسئولیت‌پذیری نسبت به خود» (۱۰ گویه: مانند «وقتی قرار است کاری در کلاس انجام شود، من کمک می‌کنم») و «مسئولیت‌پذیری نسبت به دیگران» (۷ گویه: مانند «به افرادی که مشکل دارند کمک می‌کنم») است. نسخه اصلی ابزار توسط لویس (۲۰۰۱) دارای پایایی (آلفای کرونباخ ۰/۸۴) و روایی محتوایی مناسبی گزارش شده است. در ایران نیز عالی و محمدی (۱۴۰۲) روایی محتوایی این ابزار را با استفاده از ارزیابی متخصصان تأیید کرده و آلفای کرونباخ آن را برای دو بعد مذکور به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۵، و برای دو بعد مذکور به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۹ به دست آمد. در مورد سنجش این متغیر نیز از آنجا که ابزار داخلی مناسبی جهت سنجش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان یافت نشد از ابزار بین‌المللی مناسب استفاده گردید.

### پرسشنامه شناخت اجتماعی

پرسشنامه شناخت اجتماعی<sup>۳</sup> توسط نجاتی و همکاران (۲۰۱۸) طراحی و اعتباریابی شده است. این ابزار شامل ۱۹ گویه با پنج مؤلفه «ذهن‌خوانی»، «تشخیص تهدید آموزشی»، «شناخت خود»، «درک محیط آموزشی» و «درک دیگران» است که به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شوند. از نمونه گویه‌های آزمون می‌توان به «من می‌دانم معلم از چه حرکتی

1. Student Responsibility Scale (SRS)

2. Lewis

3. Social Cognition Questionnaire (SCQ)

4. Media Literacy Test (MLT)

مورد میزان استفاده روزانه از تلفن همراه هوشمند، بخش قابل توجهی از آزمودنی‌ها گزارش داده‌اند که بین ۴ تا ۶ ساعت در روز از گوشی استفاده می‌کنند. همچنین، اغلب آن‌ها حداقل ۲ تا ۳ سال سابقه فعالیت در شبکه‌های اجتماعی داشته‌اند. این یافته‌ها بیانگر آن است که نمونه مورد بررسی با ویژگی‌های مرتبط با استفاده فعال از رسانه‌های دیجیتال و حضور در شبکه‌های اجتماعی، زمینه مناسبی برای بررسی متغیرهای مورد نظر در پژوهش فراهم می‌کند. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات ارائه شده است.

دانشگاه اراک با کد IR.ARAKU.REC. ۱۴۰۳۰۱۹ رضایت‌نامه آگاهانه والدین و دانش‌آموزان، محرمانگی داده‌ها و نظارت پژوهشگر بر فرآیند جمع‌آوری پرسشنامه‌ها با رعایت اصل رازداری نگه‌داشتن اطلاعات رعایت شد.

### یافته‌های پژوهش

دانش‌آموزان شرکت کننده ۲۳۵ نفر از دانش‌آموزان متوسطه دوم بودند که از این تعداد ۵۶.۲ درصد پسر (۱۳۲ نفر) و ۴۳.۸ درصد دختر (۱۰۳ نفر) بودند. زمان استفاده‌ی روزانه از تلفن همراه در ۲۶.۸ درصد از شرکت کنندگان کمتر از دو ساعت (۶۳ نفر)، در ۴۰ درصد بین دو تا چهار ساعت (۹۴ نفر) و در ۳۳/۲ درصد بیش از چهار ساعت (۷۸ نفر) گزارش شد. در

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	بعد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
قلدری سایبری	قربانی قلدری سایبری	۱۲	۳۰	۱۵/۸۹	۴/۱۴
	قلدری سایبری	۱۲	۴۳	۱۵/۵۱	۴/۹۵
مسئولیت‌پذیری	نسبت به خود	۱۶	۵۵	۴۳/۲۹	۹/۲۷
	نسبت به دیگران	۶	۳۰	۲۱/۶۴	۵/۸۲
شناخت اجتماعی	شناخت خود	۶	۳۰	۲۳/۰۹	۵/۰۴
	ذهن خوانی	۱۰	۳۰	۲۱/۷۶	۵/۵۷
	تشخیص تهدید آموزشی	۴	۲۰	۱۵/۱۴	۳/۷۴
	درک محیط آموزشی	۳	۱۵	۱۱/۶۰	۳/۰۵
	تنوع و مهارت استفاده	۱۳	۴۴	۳۰/۵۶	۵/۷۷
سواد رسانه ای	نگرش مثبت به جمع آوری و تولید	۱۱	۴۴	۲۸/۷۴	۶/۳۹
	نگاه انتقادی	۱۳	۵۲	۳۴/۴۹	۷/۸۱

در این پژوهش به منظور تحلیل هم‌زمان روابط میان متغیرها از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد. به‌کارگیری این روش مستلزم بررسی مفروضه‌های بنیادین آن است که شامل نرمال بودن چندمتغیری داده‌ها، نبود داده‌های پرت چندمتغیری و وجود ساختار همبستگی کافی میان متغیرهای پژوهش می‌باشد. این مفروضه‌ها به عنوان پیش‌شرط اجرای معتبر مدل در ادامه مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. جهت بررسی مفروضه نرمال بودن چندمتغیری و شناسایی داده‌های پرت، شاخص فاصله ماه‌لانوبیس برای تمامی افراد نمونه محاسبه و الگوی توزیع آن در شکل ۱ ترسیم شد. این نمودار که مقادیر فاصله ماه‌لانوبیس را در مقایسه با توزیع مورد انتظار بر اساس یک خط مرجع با شیب ۴۵ درجه نمایش می‌دهد، امکان ارزیابی انحراف نقاط از

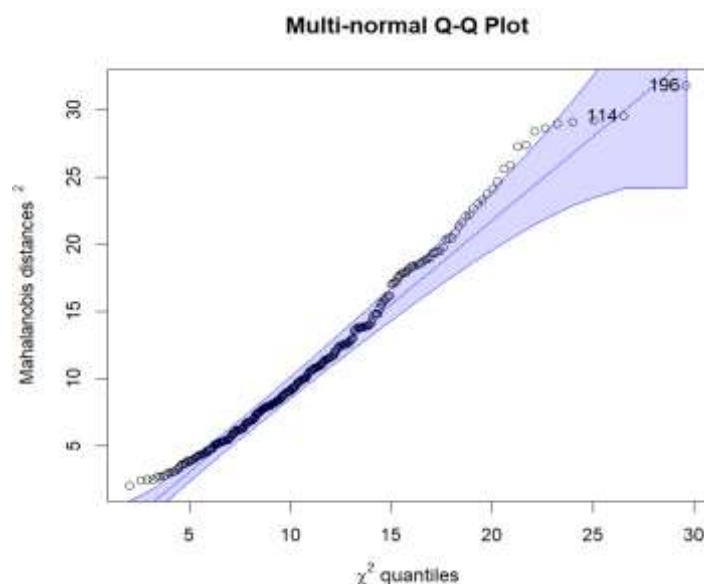
بر اساس نتایج به‌دست آمده، میانگین نمره بعد «قربانی قلدری سایبری» برابر با ۱۵/۸۹ و در بعد «قلدری سایبری» برابر با ۱۵/۵۱ گزارش شده است. در متغیر مسئولیت‌پذیری، میانگین نمره «نسبت به خود» ۴۳/۲۹ و نمره «نسبت به دیگران» ۲۱/۶۴ به دست آمده است. در حوزه شناخت اجتماعی، میانگین بعد «شناخت خود» ۲۳/۰۹، «ذهن‌خوانی» ۲۱/۷۶، «تشخیص تهدید آموزشی» ۱۵/۱۴ و «درک محیط آموزشی» ۱۱/۶۰ گزارش شده است. همچنین در متغیر سواد رسانه‌ای، میانگین نمره «تنوع و مهارت استفاده» ۳۰/۵۶، «نگرش مثبت به جمع‌آوری و تولید» ۲۸/۷۴ و «نگاه انتقادی» ۳۴/۴۹ محاسبه شده است. این اطلاعات توصیفی، تصویری دقیق از وضعیت متغیرهای پژوهش فراهم می‌کند و مبنای تحلیل‌های استنباطی بعدی را تشکیل می‌دهد.

شد. نتایج آزمون کرویت بارتلت ( $P=0/01$ ,  $df=55$ ،  $\chi^2=2014/52$ ) نشان داد که ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش به‌طور معناداری با ماتریس همبستگی واحد تفاوت دارد و کفایت همبستگی بین متغیرها برای اجرای تحلیل‌های مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است.

به‌منظور ارزیابی برازش مدل مفهومی پژوهش، از شاخص‌های مختلف برازش مانند  $\chi^2$ ، نسبت  $\chi^2$  به درجه آزادی، RMSEA، GFI، CFI، TLI و IFI استفاده شد. مقادیر به‌دست‌آمده برای این شاخص‌ها در جدول ۲ گزارش شده‌اند.

الگوی نرمال را فراهم می‌سازد. همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، پراکندگی داده‌ها در امتداد خط مرجع قرار گرفته و انحراف‌های شدید از این خط مشاهده نمی‌شود؛ امری که بیانگر نبود داده‌های پرت چندمتغیری قابل توجه و برقراری مفروضه نرمال بودن چندمتغیری در داده‌های پژوهش است. این وضعیت نشان می‌دهد که مجموعه داده‌ها از کفایت لازم برای انجام تحلیل‌های آماری پیشرفته از جمله مدل‌یابی معادلات ساختاری برخوردار است.

در ادامه به منظور بررسی موجود بودن ساختار همبستگی بین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش، جهت امکان پذیر بودن انجام تحلیل چندمتغیری از آزمون کرویت بارتلت و بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش استفاده



شکل ۲. شاخص فاصله ماهالانوبیس جهت بررسی نرمال بودن و عدم وجود داده‌های پرت چندمتغیری

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل ساختاری قلدری سایبری

شاخص‌های برازش		نام شاخص
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۱/۸۲	نسبت خی دو به درجه آزادی
کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۵	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بالاتر از ۰/۹	۰/۹۸	CFI (برازندگی تعدیل شده)
بالاتر از ۰/۹	۰/۹۵	NFI (برازندگی نرم شده)
بالاتر از ۰/۹	۰/۹۷	TLI (شاخص تاکر لوییس)
بالاتر از ۰/۹	۰/۹۸	IFI (شاخص نیکویی برازندگی)

مطابق با جدول ۲، مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های RMSEA کمتر از ۰/۰۸ و شاخص‌های برازش تطبیقی (CFI، TLI و IFI) بالاتر از ۰/۹۰ نشان‌دهنده برازش

مطابق با جدول ۲، مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های RMSEA کمتر از ۰/۰۸ و شاخص‌های برازش تطبیقی (CFI، TLI و IFI) بالاتر از ۰/۹۰ نشان‌دهنده برازش

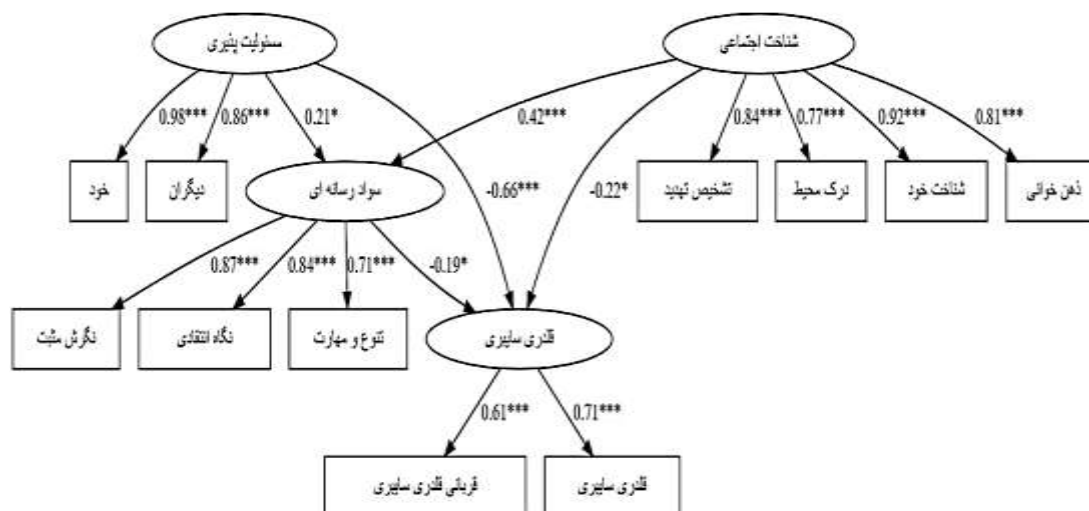
مناسب مدل ساختاری با داده‌های پژوهش است. در ادامه نتایج مدل معادلات ساختاری ارائه می‌شود. برآوردهای مربوط به مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری شامل بارهای عاملی شاخص‌ها، ضرایب مسیرهای مستقیم بین سازه‌ها، خطاهای اندازه‌گیری، و نیز اثرات غیرمستقیم حاصل از میانجی‌گری در جدول ۳ گزارش شده‌اند. این جدول امکان مقایسه هم‌زمان ضرایب غیراستاندارد، ضرایب استاندارد شده، خطای استاندارد و سطح معناداری هر مسیر را فراهم کرده و مبنایی جامع برای ارزیابی کفایت مدل پیشنهادی فراهم می‌سازد.

همانگونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، متغیرهای مسئولیت‌پذیری و سواد رسانه‌ای دارای اثر مستقیم منفی و معنادار بر قلدری سایبری هستند. مسئولیت‌پذیری با ضریب غیراستاندارد  $-0/18$  و مقدار آماره بحرانی  $-6/53$  و سطح معناداری کمتر از  $0/001$  قوی‌ترین نقش بازدارنده را در کاهش قلدری سایبری نشان می‌دهد. همچنین سواد رسانه‌ای با ضریب  $-0/07$  و آماره بحرانی  $-2/29$  و سطح معناداری کمتر از  $0/001$  دارای اثر مستقیم و معنادار بر

کاهش قلدری سایبری است. در مقابل، شناخت اجتماعی با ضریب  $-0/12$  و آماره بحرانی  $-2/40$  و سطح معناداری  $0/02$  به حد لازم برای معناداری نرسید و بنابراین به عنوان یک پیش‌بین مستقیم معتبر برای قلدری سایبری تلقی نمی‌شود. در بخش اثرات غیرمستقیم نیز مشاهده شد که شناخت اجتماعی از مسیر سواد رسانه‌ای دارای اثر غیرمستقیم  $-0/06$  و سطح معناداری کمتر از  $0/05$  بر قلدری سایبری است که نشان‌دهنده نقش میانجیگری سواد رسانه‌ای در این رابطه است. با این حال، اثر غیرمستقیم مسئولیت‌پذیری از طریق سواد رسانه‌ای با مقدار  $-0/01$  و سطح معناداری بیشتر از  $0/05$  معنادار به دست نیامد. در مجموع، یافته‌ها بیان می‌کنند که کاهش قلدری سایبری عمدتاً از طریق اثرات مستقیم مسئولیت‌پذیری و سواد رسانه‌ای توضیح داده می‌شود و تنها شناخت اجتماعی واجد اثر غیرمستقیم معنادار بر این متغیر است. مدل ساختاری پژوهش جهت بررسی مسیرهای علی میان متغیرهای شناخت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، سواد رسانه‌ای و قلدری سایبری بر اساس ضرایب استاندارد شده در شکل ۲ ترسیم شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیرهای ساختاری، بارهای عاملی و اثرات مستقیم و غیرمستقیم در مدل معادلات ساختاری قلدری سایبری

نوع اثر	مسیر / شاخص	$\beta$ غیراستاندارد	SE	z	p-value	$\beta$ استاندارد	
مسیرهای ساختاری (مستقیم)	شناخت اجتماعی $\leftarrow$ سواد رسانه‌ای	0/60	0/12	4/91	<0/001	0/42	
	مسئولیت‌پذیری $\leftarrow$ سواد رسانه‌ای	0/15	0/06	2/54	0/01	0/21	
	سواد رسانه‌ای $\leftarrow$ قلدری سایبری	-0/07	0/03	-2/29	<0/001	-0/19	
	مسئولیت‌پذیری $\leftarrow$ قلدری سایبری	-0/18	0/03	-6/53	<0/001	-0/66	
	شناخت اجتماعی $\leftarrow$ قلدری سایبری	-0/12	0/04	-2/40	0/02	-0/22	
	قادری سایبری $\leftarrow$ قلدری سایبری	1	-	-	-	0/61	
	قربانی قادری $\leftarrow$ قلدری سایبری	1/48	0/17	8/34	<0/001	0/71	
	خود $\leftarrow$ مسئولیت‌پذیری	1	-	-	-	0/98	
	دیگران $\leftarrow$ مسئولیت‌پذیری	0/57	0/03	17/94	<0/001	0/86	
	شناخت خود $\leftarrow$ شناخت اجتماعی	1	-	-	-	0/92	
بارهای عاملی (مدل اندازه‌گیری)	تشخیص تهدید $\leftarrow$ شناخت اجتماعی	0/97	0/06	16/62	<0/001	0/84	
	ذهن خوانی $\leftarrow$ شناخت اجتماعی	0/68	0/04	18/61	<0/001	0/81	
	درک محیط $\leftarrow$ شناخت اجتماعی	0/50	0/03	15/57	<0/001	0/77	
	نگاه انتقادی $\leftarrow$ سواد رسانه‌ای	1	-	-	-	0/84	
	تنوع مهارت $\leftarrow$ سواد رسانه‌ای	0/60	0/05	10/88	<0/001	0/71	
	نگرش مثبت $\leftarrow$ سواد رسانه‌ای	0/58	0/06	13/63	<0/001	0/87	
	اثر غیرمستقیم (میانجی)	شناخت اجتماعی $\leftarrow$ سواد رسانه‌ای $\leftarrow$ قلدری سایبری	-0/06	-	-	<0/05	-0/12
		مسئولیت‌پذیری $\leftarrow$ سواد رسانه‌ای $\leftarrow$ قلدری سایبری	-0/01	-	-	>0/05	-0/06



شکل ۳. مدل ساختاری قلدری سایبری با ضرایب استاندارد شده

کمتر به رفتارهای آسیب‌زا مانند قلدری سایبری گرایش پیدا کنند (ریوان، ۲۰۱۸؛ چنگ و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین، به نظر می‌رسد مسئولیت‌پذیری با ارتقای مشارکت اخلاقی، به شکل‌گیری فرهنگ دیجیتال امن‌تر کمک کند و تعاملات سازنده را در فضای مجازی تسهیل نمایند.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که شناخت اجتماعی به‌طور معناداری قلدری سایبری را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های کوهن‌الماگور (۲۰۱۸)، بورتفلد و بانگ (۲۰۲۴) و پژوهش شینودا و بوسی (۲۰۲۱) همسو است که نشان دادند سطح بالای شناخت اجتماعی، احتمال درگیری در رفتارهای پرخاشگرانه آنلاین را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت شناخت اجتماعی با ایجاد توانایی بیشتری در درک هیجانات، نیت و پیامدهای رفتار دیگران باعث می‌شود فرد نسبت به تأثیرات منفی رفتارهای خود نیز آگاه‌تر و مسئولانه‌تر عمل می‌کند. چنانچه مطابق با نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی (هاگر و همیلتون، ۲۰۲۲؛ به نقل از کاظمی و همکاران، ۲۰۲۳) نیز نقص در مراحل ادراک و تفسیر اجتماعی می‌تواند منجر به برداشتهای نادرست از محرک‌های بین‌فردی شده و احتمال بروز رفتارهای پرخاشگرانه را افزایش دهد. از آنجاییکه شناخت اجتماعی از طریق سازوکارهایی مانند همدلی، نظریه ذهن و داوری اخلاقی، نقش حیاتی در تنظیم کنش‌های اجتماعی فرد ایفا می‌کند، انتظار می‌رود ضعف در این حوزه

## نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی سواد رسانه‌ای در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و شناخت اجتماعی با قلدری سایبری در میان دانش‌آموزان متوسطه دوم انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد مسئولیت‌پذیری به‌طور معناداری قلدری سایبری را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های ژان و همکاران (۲۰۲۲) و کناف و اسپنچیک (۲۰۲۵) مبنی بر نقش مسئولیت‌پذیری در کاهش پویایی‌های قلدری سایبری و پژوهش کوهن‌الماگور (۲۰۱۸) که بر ضرورت پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری در اینترنت برای مهار کنش‌های آسیب‌زا تأکید شده است، همسو است.

این نتیجه مؤید دیدگاه‌های نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۲۰۱۶) است که بر درونی‌سازی هنجارهای اجتماعی و تقویت خودنظارتی در رفتارهای فردی تأکید دارد. مسئولیت‌پذیری از طریق پایبندی به هنجارهای اخلاقی و اجتماعی، افراد را به تنظیم رفتارهایشان در جهت جلوگیری از آسیب به دیگران وادار می‌کند. افرادی که سطح بالایی از مسئولیت‌پذیری دارند، نه تنها تمایل کمتری به مشارکت در رفتارهای پرخاشگرانه در فضای مجازی نشان می‌دهند، بلکه با تقویت تعاملات مثبت و سازنده، چرخه قربانی شدن و آزار را نیز می‌شکنند. علاوه بر این، مسئولیت‌پذیری با ایجاد درک روشنی از تعهدات فردی و جمعی در فضای مجازی باعث می‌شود نوجوانان در مواجهه با فشارهای گروهی یا موقعیت‌های تحریک‌کننده، مقاومت بیشتری نشان دهند و

حتی در محیط آنلاین، توانایی درک احساسات و رنج دیگران را تحت تاثیر قرار داده و احتمال درگیر شدن به رفتارهای خشونت‌آمیز مجازی را افزایش دهد.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که سواد رسانه‌ای در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و قلدری سایبری، نقش میانجی ایفا نمی‌کند. در رابطه با بررسی نقش میانجی سواد رسانه‌ای در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و قلدری سایبری پژوهشی انجام نشده است که بتوان نتایج آن را با این بخش از نتایج به طور مستقیم همسو یا ناهمسو دانست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت سواد رسانه‌ای هر چند مهارتی ضروری برای تنظیم رفتار آنلاین محسوب می‌شود، اما به دلیل ماهیت آموزش‌پذیر، زمینه‌ای و متأثر از محیط، در مقایسه با صفات پایدار شخصیتی قدرت تأثیرگذاری کمتری دارد. از این رو، ممکن است نتواند در تعامل با مسئولیت‌پذیری نقش میانجی‌گری قابل توجهی ایفا کند. این تبیین با یافته‌های پژوهش چن و لیم (۲۰۱۹) هم‌راستا است که نشان دادند صفات شخصیت خودتنظیمی، مانند مسئولیت‌پذیری، مستقیماً رفتارهای سایبری را پیش‌بینی می‌کنند و نیاز به واسطه‌های شناختی همچون سواد رسانه‌ای یا تنظیم هیجانی وجود ندارد. پژوهش عبدالحمیدی و همکاران (۱۴۰۲) نیز به نتایج مشابه دست یافت و تأکید کرد که مسئولیت‌پذیری حتی بدون مداخله مهارت‌های یادگیری شده، مانع مؤثری در برابر قلدری مجازی محسوب می‌شود. در مجموع، نبود نقش میانجی سواد رسانه‌ای در این مسیر به نوعی تأکید بر تعیین‌کنندگی اصیل صفات پایدار شخصیت در رفتارهای اخلاقی آنلاین است، ویژگی‌هایی که حتی در شرایط پیچیده و متغیر فضای دیجیتال، فرد را به خودتنظیمی اخلاقی و اجتماعی وامی‌دارند.

یافته دیگری از پژوهش حاضر نشان داد که سواد رسانه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و قلدری سایبری، نقش میانجی ایفا می‌کند. در رابطه با بررسی نقش میانجی سواد رسانه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و قلدری سایبری پژوهشی انجام نشده است که بتوان نتایج آن را با این بخش از نتایج به طور مستقیم همسو یا ناهمسو دانست.

در تبیین یافته فوق می‌توان گفت مهارت‌های درک اجتماعی به‌ویژه زمانی می‌توانند به کاهش رفتارهای آسیب‌زای آنلاین بینجامند که با توانایی تحلیل محتوا، تفسیر موقعیت‌های رسانه‌ای و درک سازوکارهای ارتباطی در فضای دیجیتال همراه شوند. به بیان دیگر، صرف توانایی در همدلی یا درک نیات دیگران، به‌تنهایی ممکن است برای

مصون‌سازی در برابر قلدری سایبری کفایت نکند. سواد رسانه‌ای به فرد امکان می‌دهد تا از طریق خوانش انتقادی پیام‌ها، تشخیص نیت‌های پنهان، و فهم بافت تعاملی آنلاین، پاسخ‌های رفتاری سازگارتر و مسئولانه‌تری نشان دهد (پاتر، ۲۰۱۹؛ لین و همکاران، ۲۰۱۳). در این چارچوب، ترکیب شناخت اجتماعی و سواد رسانه‌ای، الگویی مکمل در خودنظارتی دیجیتال شکل می‌دهد که می‌تواند پایه‌ی برنامه‌های آموزشی مؤثر باشد. پژوهش‌های همسو با این یافته نیز بر ضرورت هم‌افزایی این دو متغیر تأکید کرده‌اند؛ برای مثال، مطالعه‌ی چراغی و بهلول (۱۴۰۲) نشان داد که آموزش همزمان مهارت‌های تحلیل رسانه‌ای و تقویت درک اجتماعی، تأثیر چشم‌گیری بر کاهش پرخاشگری سایبری در نوجوانان دارد و نوجوانانی که همزمان از توانایی همدلی و سواد رسانه‌ای برخوردارند، نسبت به پیامدهای اخلاقی کنش‌های مجازی حساس‌ترند و کمتر به رفتارهای آسیب‌زا دست می‌زنند. این شواهد نشان می‌دهد که شناخت اجتماعی، برای ایفای نقش پیشگیرانه در بستر فضای دیجیتال، با حمایت مهارتی سواد رسانه‌ای تقویت می‌شود.

در نهایت، پژوهش حاضر الگویی سه‌بعدی ارائه می‌دهد که در آن مسئولیت‌پذیری نقش مستقیم و بازدارنده در کاهش قلدری سایبری دارد، شناخت اجتماعی با حمایت سواد رسانه‌ای بر رفتارهای آنلاین اثرگذار است، و سواد رسانه‌ای به‌عنوان سازوکار تحلیلی و ادراکی، توان خودنظارتی دیجیتال را تقویت می‌کند. این الگو، در چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۲۰۱۶)، نشان می‌دهد که پیشگیری مؤثر از قلدری سایبری نیازمند تلفیق صفات شخصیتی، توانایی‌های شناختی-اجتماعی و مهارت‌های رسانه‌ای است. در کنار اهمیت کاربرد نتایج حاصل از پژوهش حاضر، این مطالعه با محدودیت نمونه‌گیری و انتخاب دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر کمیجان مواجه بوده که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با احتیاط روبرو می‌کند. علاوه بر این شمول همزمان دو جنسیت (دختر و پسر) برای نمونه‌های پژوهش که می‌تواند در قلدری سایبری اثر هم‌بسته داشته باشد، و نیز سنخ‌سازهای مورد بررسی به کمک پرسشنامه‌های خودگزارش دهی تعمیم نتایج را با احتیاط همراه می‌کند. پژوهش‌های آتی می‌توانند با تفکیک جنسیت، نمونه‌های بزرگ‌تر و ابزارهای تکمیلی مانند مصاحبه و روش‌های چندمرحله‌ای، اعتبار نتایج را افزایش دهند. همچنین براساس نتایج به متخصصان و آموزشگران حوزه پیشگیری، مشاوره و روان‌درمانی پیشنهاد می‌شود آموزش دستورالعمل‌هایی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را به عمل آورند.

### حمایت مالی و تضاد منافع

این مطالعه فاقد حمایت مالی بوده است و هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

مرتبط با سواد رسانه‌ای و مهارت‌های شناختی-اجتماعی در راستای کاهش پایدار قلدری سایبری در محیط‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

### قدردانی

در پایان پژوهشگران وظیفه خود می‌دانند تا از تمامی

- Aali, A., Mohamadi, L. (2023). Canonical analysis of the relationship between teachers 'disciplinary strategies and dimensions of elementary school students' responsibility. *Educational researches*, 18 (75). 10.30495/educ.2023.1963513.2893
- Abdolmohammadi, K., Ghadiri, F., & Mohammadzadeh, A. (2023). Predicting cyber-aggression based on empathy, moral disengagement, and anger rumination in adolescents. *Social Psychology Research*, 13(50): 15–30. <https://doi.org/10.22034/spr.2023.386910.1820> (in Persian)
- Antoniadou, N., Kokkinos, C.M., & Markos, A. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, 65: 380–390.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute. ERIC Document Reproduction Service No. ED365294.
- Basharpoor, S. and Zardi, B. (2019). Psychometric Properties of Cyber-Bullying/Victimization Experiences Questionnaire (CBVEQ) in Students. *Journal of School Psychology*, 8 (1): 43–57. doi: 10.22098/jsp.2019.795 (in Persian)
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York, NY: Worth Publishers.
- Bortfeld, H., & Bunge, S. (2024). Social cognition. In M. S. C. Thomas & D. Mareschal (Eds.), *Fundamentals of developmental cognitive neuroscience* (pp. 199–238). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108595827>
- Bulgarelli, D., Henning, A., & Bertin, E. (2022). Social cognition and its main correlates in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 613–630). John Wiley & Sons Ltd.
- Chen, S. C., & Lin, C. P. (2019). Understanding the effect of social media marketing activities: The mediation of social identification, perceived value, and satisfaction. *Technological Forecasting and Social Change*, 140: 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.11.025>
- Cheng, B., Ioannou, I., & Serafeim, G. (2014). Corporate social responsibility and access to finance. *Strategic Management Journal*, 35 (1): 1–23.
- Cheraghi, Z., & Bahloul, F. (2023). The causal relationship between media literacy and responsibility with the mediating role of cultural capital in female students. *Women's Cultural Psychology Quarterly*, 15 (56): 73–87. (in Persian)
- 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>
- Ghorbani, A., Hassani, J., Zahedi Asl, M., & Abedini, Y. (2016). Designing and validating a media literacy measurement tool for Iranian adolescents and youth. *National Media Studies Quarterly*, 1 (2): 71–96. (in Persian)
- Hoyle, R. H., & Gottfredson, N. C. (2015). Sample size considerations in prevention research applications of multilevel modeling and structural equation

- modeling. *Prevention Science*, 16 (7): 987–996. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0489-8>
- Karanfiloğlu, M., & Sağlam, M. (2023). Media literacy, fact-checking, and cyberbullying: Information verification methods. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11 (1): 305–337. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.1189656>
- Kazemi, N., Nemati, L., Yadegari, S. L., & Abdous, F. (2023). Predicting social cognition based on self-differentiation and cognitive flexibility in students. *Social Psychology Research*, 12 (48): 103–116. <https://doi.org/10.22034/spr.2023.357993.1776> (in Persian)
- Knauf, R.-K., & Eschenbeck, H. (2025). School bullying and cyberbullying – Associations of students' roles with social-cognitive and affective reactions. *Social Psychology of Education*, 28, 51. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09969-1>
- Lewis, J. (2001). *Building responsibility in students*. Champaign, IL: Research Press.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17 (3): 307–319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 16 (4): 160–170.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2): 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Nejati, V., Kamari, S., & Jafari, S. (2018). Development and psychometric properties of the Students' Social Cognition Questionnaire (SHAD). *Social Cognition*, 7 (2): 123–144. (in Persian)
- Nejati, V., Kikhayati, A., & Mohammadi-Far, M. A. (2018). Construction and validation of a Social Cognition Questionnaire for adolescents. *Applied Psychology Quarterly*, 12 (3): 17–33. (in Persian)
- Ntuli, T. (2022). *IsiZulu cyber language: An investigation of bullying language on social media* (Unpublished master's thesis). University of KwaZulu-Natal, Durban, South Africa.
- Poláková, K. (2024). *Dobrá praxe v řešení kyberšikany na ZŠ [Good practices in addressing cyberbullying in primary schools]* (Unpublished master's thesis). Charles University, Prague, Czech Republic.
- Polanco-Levican, K., & Salvo-Garrido, S. I. (2022). Understanding social media literacy: A systematic review of the concept and its competences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (14): 8807. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148807>
- Potter, W. J. (2019). *Media literacy* (9th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN 9781506366289.
- Riwan, S. A. (2018). The role of the teacher in enhancing social responsibility at the high school stage. *Journal for Human and Social Sciences*, 227 (3): 21–52. <https://doi.org/10.36473/ujhss.v227i3.772>
- Sheanoda, V., & Bussey, K. (2021). Victims of cyberbullying: An examination of social cognitive processes associated with cyberbullying victimization. *Journal of School Violence*, 20(4): 567–580. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1984933>
- Silverblatt, A. (2007). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Praeger.
- Xu, Y. (2021). The invisible aggressive fist: Features of cyberbullying language in China. *International Journal for the Semiotics of Law*, 34 (4): 1041–1064.
- Zhan, J., Yang, Y., & Lian, R. (2022). The relationship between cyberbullying victimization and cyberbullying perpetration: The role of social responsibility. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 995937. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.995937>