

社会智力与自我概念在校园欺凌中的交互作用及干预

江莞莹¹, 张书童²

¹江苏大学教师教育学院, 江苏 镇江

²江苏科技大学材料科学与工程学院, 江苏 镇江

收稿日期: 2024年7月8日; 录用日期: 2024年8月20日; 发布日期: 2024年8月29日

摘要

近年来, 我国校园欺凌现象频发, 其隐蔽多样的形式对学生群体的身心健康构成了严峻挑战。因此, 深入剖析欺凌发生的内在机制, 并采取针对性的治理措施已刻不容缓。研究通过分析学生个体的社会智力和自我概念在校园欺凌中的作用, 构建了一个基于这两个因素交互作用的多维分析框架。基于框架分析发现, 高水平的社会智力与积极的自我概念是抵御欺凌的重要心理防线。通过提升学生的社会智力和自我概念, 可以有效增强学生的心理韧性, 从而减少欺凌事件的发生。而家庭、学校与社区应紧密合作, 携手优化外部支持环境, 为学生构建一个安全、温暖的成长空间。同时, 确保干预措施保持多方一致性和协同性, 是实现校园欺凌综合治理、保障学生健康成长的关键所在。

关键词

校园欺凌, 社会智力, 自我概念, 外部支持环境, 多方一致性和协同性

The Interaction and Intervention of Social Intelligence and Self-Concept in School Bullying

Jasmine Jiang¹, Mike Zhang²

¹School of Teacher Education, Jiangsu University, Zhenjiang Jiangsu

²School of Materials Science and Engineering, Jiangsu University of Science and Technology, Zhenjiang Jiangsu

Received: Jul. 8th, 2024; accepted: Aug. 20th, 2024; published: Aug. 29th, 2024

Abstract

In recent years, the phenomenon of school bullying has been rampant in China, with its concealed

and diverse forms posing severe challenges to the physical and mental health of students. Therefore, it is urgent to thoroughly analyze the underlying mechanisms of bullying and take targeted governance measures. This study constructs a multi-dimensional analysis framework based on the interaction of students' social intelligence and self-concept by analyzing the role of these factors in school bullying. The analysis based on this framework reveals that high levels of social intelligence and a positive self-concept are important psychological defenses against bullying. By enhancing students' social intelligence and self-concept, their psychological resilience can be effectively strengthened, thereby reducing the occurrence of bullying incidents. Furthermore, families, schools, and communities should work closely together to optimize external support environments, creating a safe and warm growth space for students. Ensuring the consistency and coordination of intervention measures across various parties is crucial for achieving comprehensive governance of school bullying and safeguarding the healthy development of students.

Keywords

School Bullying, Social Intelligence, Self-Concept, External Support Environment, Consistency and Coordination

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

校园欺凌现象,作为教育领域亟待解决的重要议题,其错综复杂的本质与广泛深远的影响(刘宇等, 2020),涵盖了身体侵害、言语侮辱、情感伤害以及网络霸凌等多种方式(张国平, 2011; 林进材, 2017; 胡咏梅, 李佳哲, 2018),不仅深刻影响着学生的心理健康状态与学术成就,更对学校生态系统的稳定以及社会的整体和谐构成潜在风险。当前,学术界已就欺凌行为的多样化角色进行了详尽分类(张文新, 2004; 李艳兰等, 2020),并探讨了其背后的多重影响因素(李潇晓等, 2021),包括家庭环境的塑造(凌辉等, 2022; 周雨锴等, 2022)、学校管理的效能(张桂蓉, 韩自强, 2021)以及同伴关系的动态变化(Brown & Taylor, 2008)。应对策略方面,已有研究聚焦于强化教师培训以提升识别与干预能力(许明, 2008)、完善法律法规体系以加大保护力度,并倡导提高违规行为的惩处标准(周冰馨, 唐智彬, 2017)。然而,尽管这些外部支持至关重要,但过往研究往往忽略了学生的多重心理特质在抵御欺凌中的核心作用,也并未将其与外部环境和其他内部因素综合起来考察。从心理学视角审视,校园欺凌是多种深层次因素交织互动的产物,而其中社会智力与自我概念涉及学生个体心理发展的核心维度,在其中扮演着至关重要的角色(Kaukiainen et al., 2002)。社会智力,作为个体在社交互动中展现出的理解、适应与影响他人的能力,其发展水平直接影响到学生处理人际关系冲突、预防及应对欺凌行为的能力(Goleman, 2006)。而自我概念,作为个体对自我身份、价值与能力的主观认知与评价,则在学生面对欺凌挑战时的心理韧性、自信水平及应对策略选择中发挥着关键作用(Harter, 2012)。为了全面剖析校园欺凌现象,在分析上述两个心理因素的基础上,建立了校园欺凌的多维分析框架,深入探究外部环境(如家庭、学校、社区等)与其他个体内部因素(如社会经验、情感需求等)之间的动态交互作用。这一交互过程不仅揭示了校园欺凌现象的复杂成因,也为提出一系列专业性强、操作性高的干预策略,以及为学校管理者、教育工作者及家长提供科学依据与实用指导,共同构建一个安全、包容、尊重的校园环境,从而为促进学生的全面发展与健康成长奠定了坚实基础。

2. 社会智力与自我概念在校园欺凌中的作用分析

2.1. 概念界定

社会智力(Social Intelligence)是指个体理解和管理社会关系的能力,包括理解他人情感、意图、动机和行为的能力,以及在社会互动中有效沟通和解决问题的能力。社会智力由多个维度构成(Boyatzis et al., 2015),包括社会认知(Social Cognition)、情绪智力(Emotional Intelligence)、人际交往技巧(Interpersonal Skills)、同理心(Empathy)、社会意识(Social Awareness)和社会适应能力(Social Adaptability)等,涵盖了情绪、认知和行为方面的技能。而自我概念(Self-Concept)是指个体对自身的认知和评价,涵盖对身份、特质、能力、情感和行为的理解。自我概念由多个维度构成(Marsh & Shavelson, 1985),包括自我认知(Self-Knowledge)、自我形象(Self-Image)、自尊(Self-Esteem)、自我效能感(Self-Efficacy)、理想自我(Ideal Self)和现实自我(Real Self)等。在预防和干预校园欺凌的艰巨任务中,学生所展现出的高水平社会智力与积极的自我概念构成了抵御欺凌行为、营造健康校园环境的双重防线。

2.2. 作用分析

一方面,社会智力作为情感智能与社交技能的深度融合体,是学生深刻洞察并有效调控自身情绪状态,构建与维系稳固、正向人际关系的核心要素。通过精准的情绪感知与管理,学生能在人际交往的复杂情境中展现出更为成熟、理性的行为模式,显著降低因情绪波动引发的误解与冲突风险。尤为重要的是,高社会智力的学生擅长运用策略性思维化解潜在冲突,他们既能有效自我防护,免于欺凌侵扰,又能积极介入调解,促进冲突双方的理解与和解,为校园安全稳定贡献关键力量。此外,这种高度的社会智力还伴随着深刻的同理心,使学生能够深切感知他人苦楚,自发抵制欺凌行为,并主动为受欺凌者提供援助与慰藉,共同培育出一个温馨、包容的校园文化氛围。

另一方面,积极的自我概念作为心理健康与行为选择的稳固基石,其重要性亦不容忽视。它促使学生形成自信、乐观的自我认知,勇于拓展并维护高质量的人际关系网络。这一网络不仅是学生情感安全的港湾,也是他们抵御欺凌、获取支持的重要资源。具备积极自我概念的学生对校规校纪持有高度尊重,深刻理解遵守规则对于维护校园秩序、遏制欺凌行为的重大意义。因此,他们更加自律,树立起对规则与秩序的敬畏之心,为校园的安全有序环境贡献力量。面对欺凌挑战时,这类学生展现出勇敢站出的姿态,积极寻求帮助,采用建设性策略应对问题。他们的积极反应不仅有效化解欺凌危机,保护个人与同伴安全,还促进了个人成长与心理韧性的提升。尤为关键的是,积极的自我概念显著强化了学生的自尊与自信,使他们在面对欺凌等负面事件时能够保持冷静、理智,有效抵御心理创伤与情绪困扰,激励他们以更加积极、乐观的心态应对生活中的挑战,为个人的全面发展奠定坚实的心理基础。因此,学生个体良好的社会智力与积极的自我概念相互促进、相互影响,在预防和干预校园欺凌中发挥着不可估量的作用,它们共同筑起校园安全稳定与和谐发展的坚固防线。

综上所述,对社会智力和自我概念进行深入研究,能够揭示显著提升个体心理健康水平及增强社会适应能力的有效途径,进而为其学业与职业生涯的成功奠定坚实基础。这一过程不仅有助于优化人际关系网络,减少负面行为倾向及潜在社会问题的发生,还能促进心理韧性的构建与有效应对机制的形成。最终,这一系列积极变化将引领个体迈向全面发展与自我实现的道路,为社会的和谐与进步贡献不可或缺的力量。因此,强化社会智力与积极自我概念的培养,是促进个体及社会整体福祉的关键路径。

3. 基于社会智力与自我概念交互作用的校园欺凌多维框架的构建

在校园欺凌这一复杂的社会现象中,社会智力与自我概念的影响力与多面性远超表面观察所能触及

的范畴。作为个体心理发展的关键要素, 这两者不仅各自独立地作用于欺凌事件的各个层面, 更在相互交织、相互影响的动态过程中, 深刻塑造着欺凌者、受害者及旁观者等关键角色的行为模式与心理发展轨迹。为了全面且深入地剖析校园欺凌问题, 建立起一个多维度的分析框架, 超越对社会智力与自我概念的单独关注, 将外部环境因素(邓翔, 王小玲, 2023)(如家庭氛围、学校文化、社区支持体系等)与个体差异(Sabramani et al., 2021)(如个人性格特征、社会经验、情感反应模式等)纳入同等的考察范畴。这些因素的复杂交互作用, 构成了校园欺凌现象发生、发展与演变的多元背景, 同时也为理解具有相似心理特征的个体为何展现出独特的行为差异提供了关键线索。

3.1. 社会智力与自我概念组合对校园欺凌不同角色行为的影响

高社会智力与高自我概念结合的欺凌者, 掌握了一种精致的操纵策略(Sutton et al., 1999a, 1999b)。这类欺凌者能够精准地识别并利用社交环境中的漏洞, 通过隐蔽而狡猾的手段实现其控制欲与自我满足, 其行为背后隐藏着复杂的心理机制, 如对权力的渴望、对认可的追求以及对自我价值的扭曲认知。相比之下, 低社会智力与低自我概念的欺凌者, 其直接且暴力的行为模式则更多地源于内心的不安全感与自卑感, 这种情绪的外化表现为对弱者的攻击与欺凌, 以寻求短暂的自我肯定。另一方面, 高社会智力但自我概念低的欺凌者, 其行为模式揭示了社交技巧与内心冲突的并存。他们利用高超的社交能力作为欺凌的工具, 试图通过伤害他人来弥补内心的空虚与不安, 这种矛盾心理体现了自我认同的缺失与对外部认可的过度依赖(Georgiou & Stavrinides, 2008)。而低社会智力但自我概念过高的欺凌者, 则表现出一种盲目的自信与自我中心, 他们无视社交规则与他人的情感界限, 以自我为中心的行为模式加剧了欺凌的严重性, 同时也暴露了其社交能力的不足与同理心的缺失(Gini et al., 2011)。

社会智力与自我概念的差异同样显著地影响被欺凌者的应对策略与心理历程。高社会智力与高自我概念被欺凌者, 能够运用其出色的社交能力与自我认知, 有效地识别欺凌行为并寻求帮助, 他们展现出强大的心理韧性与自我恢复能力。相反, 低社会智力与低自我概念的受害者则因缺乏应对策略与自我保护意识, 长期处于受害状态, 其心理健康可能因此受到严重损害(Sutton et al., 1999a)。另一方面, 高社会智力但自我概念低的被欺凌者, 其内心的矛盾与挣扎尤为突出。他们虽能感知到欺凌的存在, 却因缺乏自信与坚定而选择隐忍, 这种被动的应对策略可能在一定程度上纵容了欺凌行为的持续。而低社会智力但自我概念过高的被欺凌者, 则可能因过度解读或误解他人意图而加剧冲突与误解(Twenge & Campbell, 2003), 其过高的自我认知与对他人感受的忽视, 使得他们在欺凌事件中难以找到有效的解决途径。

旁观者在校园欺凌事件中也扮演着至关重要的角色(Pozzoli & Gini, 2013)。高社会智力与高自我概念的旁观者, 能够敏锐地察觉到欺凌行为的不公与伤害, 并勇于挺身而出为受害者提供支持与帮助(Hawkins et al., 2001)。他们的行为不仅体现了个人责任感与同理心的深度, 更对校园环境的正向改变产生了积极影响。相比之下, 低社会智力与低自我概念的旁观者则可能因无力感或恐惧而选择沉默或逃避, 这种态度无形中助长了欺凌风气的蔓延。另一方面, 对于高社会智力但自我概念低的旁观者而言, 他们在面对欺凌时的内心挣扎反映了道德困境的复杂性。他们渴望帮助受害者却担心自身可能遭受的负面后果, 这种矛盾心理使得他们最终选择了旁观而非直接干预。而低社会智力与高自我概念的旁观者则可能以一种冷漠甚至轻视的态度对待欺凌行为, 其缺乏同理心与道德判断力的表现不仅暴露了其社会认知的局限性, 也对校园文化的健康发展构成了潜在威胁。

综上所述, 社会智力与自我概念在校园欺凌现象中的影响具有多维度性。它们不仅独立地作用于欺凌者、受害者及旁观者的行为模式与心理历程, 更在相互交织中揭示了欺凌现象背后复杂的心理机制与社会动态。因此, 在探讨校园欺凌的问题时, 应充分重视社会智力与自我概念的作用。

3.2. 外部环境与个体差异的交互影响

除了上述的两个心理因素之外, 首先需要强调的是个体的成长环境与个人经历(Thornberg & Knutsen, 2011), 作为个体行为模式形成的土壤, 其影响力深远且复杂。温暖、支持性的家庭环境往往能够培育出勇于站出、积极干预的旁观者; 相反, 家庭中的高压氛围与情感支持的匮乏, 则可能成为滋生欺凌行为的温床, 促使个体在压力与挫折中寻求不当的宣泄途径。同样的, 在教育领域, 系统的情商与社交技能训练(Divecha & Brackett, 2020; Espelage et al., 2018)能够显著提升个体的同理心与冲突解决能力, 促使个体更倾向于成为正面的干预者, 而非欺凌的参与者或受害者。

个性特质与价值观(Thornberg & Knutsen, 2011)也参与构成了个体行为选择的内在驱动力。冲动性、同情心及攻击性等个性特征, 在特定情境下被激活, 深刻影响着个体对欺凌事件的反应方式。高度同情心的个体能够深刻体会到受害者的痛苦, 从而激发其制止欺凌的动机; 而攻击性倾向较强的个体, 则可能因情绪管理能力的不足而卷入欺凌行为。此外, 个体对公平、正义等核心价值观的坚守(Shute & Slee, 2021), 同样构成了其道德判断与行为选择的依托, 促使他们在面对不公时勇于站出来, 维护正义与秩序。

在外部影响因素中, 社交动态(Huitsing & Veenstra, 2012)作为个体行为的重要外部调节器, 其影响力同样显著。社交圈中的群体压力、归属感及认同感等社会心理因素, 能够引导个体在特定情境下调整自己的行为模式。在和谐友善的社交环境中, 高社会智力的个体能够利用其人际交往优势, 成为促进和谐氛围的积极力量; 而在竞争激烈、氛围紧张的社交圈中, 他们可能因受到外部压力的影响而表现出攻击性, 甚至成为欺凌行为的参与者。

强有力的外部支持体系也同样会影响个体行为表现的选择。这一体系应包括教师、家长及同伴等多方面的参与和协作, 通过及时介入与有效支持, 为受欺凌者提供必要的庇护与帮助, 为旁观者提供勇气与指导, 同时对潜在的施暴者形成有效的震慑与引导。这种全方位、多层次的外部支持网络, 不仅有助于营造一个安全、公正、包容的校园环境(Thornberg & Knutsen, 2011), 还能够从根本上减少欺凌事件的发生, 促进青少年的健康成长与全面发展。

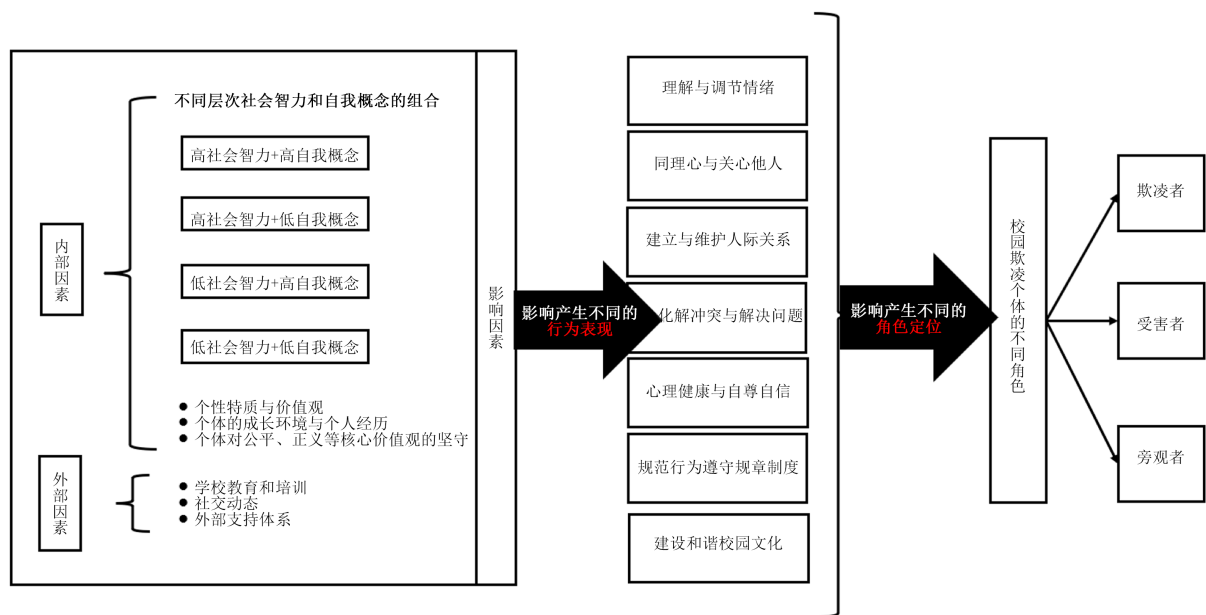


Figure 1. Analytical framework of school bullying based on the interaction of social intelligence and self-concept
图 1. 社会智力与自我概念交互下的校园欺凌多维分析框架

3.3. 社会智力与自我概念交互下的校园欺凌多维分析框架的构建

通过融合多维度视角的深入分析, 获得了对校园欺凌问题更为全面而深刻的理解, 形成了校园欺凌多维分析的框架, 见图 1。在这一过程中, 个体的社会智力与自我概念作为核心要素, 其重要性不言而喻, 它们不仅深刻塑造了个体的内在应对机制, 还广泛交织于外部环境与个体差异之间, 形成了一系列复杂而微妙的相互作用。具体而言, 社会智力在校园欺凌中帮助个体识别欺凌行为, 培养同理心, 促进正向社交互动, 从而构建安全和谐的校园环境。而自我概念直接影响着受害者的心理韧性、应对策略以及加害者的行为动机。然而, 这两大要素的作用并非孤立存在, 它们深深植根于一个由外部环境(如家庭、学校、社区文化等)与个体差异(性格特质、成长经历、心理健康状况等)共同编织的复杂网络之中。这些外部因素与内部特质相互作用, 既可能加剧欺凌现象的发生, 也可能成为阻止和减少欺凌行为的强大力量。

4. 校园欺凌的干预策略

校园欺凌这一复杂而敏感的社会问题, 其根源深植于个体心理、社会环境及文化背景的交织之中。为有效遏制这一现象, 必须采取多维度、全方位的策略, 从提升学生的社会智力、强化其自我概念, 到优化外部环境支持, 形成一个紧密相连、相辅相成的系统性解决方案。

4.1. 深耕社会智力: 构建健康社交生态

提升学生的社会智力(刘小艳等, 2023)对预防校园欺凌具有重要作用。这不仅仅意味着教会学生识别欺凌行为, 更重要的是培养他们理解他人情感、有效沟通以及建立健康人际关系的能力。为此, 应将社会智力教育融入日常教学之中, 通过丰富的案例分析、角色扮演和情景模拟, 让学生在模拟的社交环境中亲身体验不同角色的感受与需求, 从而培养出深厚的同理心与问题解决能力。此外, 开设专门的心理辅导课程, 为学生提供情绪管理、冲突解决等方面的专业指导, 帮助他们建立积极的社交心态, 增强心理韧性。

4.2. 强化自我概念: 点亮内在光芒

拥有坚实自我概念的学生能够更好地抵御外界的不良影响, 包括欺凌行为。因此, 必须采取一系列措施来强化学生的自我认知与自我接纳。这包括通过写作、讨论等活动, 引导学生深入挖掘自己的优点与潜力, 树立积极的自我形象; 通过设立表彰与奖励机制, 如“优秀品德奖”、“自我成长之星”等, 对表现突出的学生进行正面激励, 提升其自我价值感; 同时, 也可以组织丰富多彩的课外活动, 如体育竞赛、艺术创作等, 让学生在领域展现自己的才华与魅力, 从而增强自信心与自我效能感。

4.3. 优化外部环境: 打造安全港湾

外部环境的支持与保障是预防校园欺凌不可或缺的一环。家庭、学校与社区应携手合作, 共同为学生营造一个安全、包容、支持性的成长环境: 家庭方面, 家长应加强与孩子的沟通与交流, 关注孩子的情感需求与心理变化, 及时给予关爱与支持; 学校方面, 应建立健全反欺凌机制与举报渠道, 确保学生在遭遇欺凌时能够迅速获得帮助; 同时, 通过制定严格的校规校纪与反欺凌政策, 明确界定欺凌行为及其后果, 提高全校师生的反欺凌意识。此外, 社区也应积极参与到校园欺凌的防治工作中来, 利用自身的资源与优势为学生提供心理咨询、法律援助等多方面的支持与服务。

4.4. 确保正面影响的一致性: 编织协同防护网

在推行多维度校园欺凌防治策略的过程中, 确保各项措施在目标设定、内容执行及效果评估等关键

环节和积极正面的方向上保持高度的一致性和协同性, 是达成有效治理的关键。这要求相关管理机构在制定策略之初, 就需深入洞察并充分考量在校生的实际需求与个性特征, 确保各项举措能够相互衔接、互为支撑, 形成合力。为实现这一目标, 建立跨领域、跨部门的紧密合作机制与高效沟通平台显得尤为重要, 它们能够促进信息的自由流通与资源的优化配置。在此基础上, 加强对于防治欺凌策略执行全过程的监督与评估工作, 及时发现执行中的偏差与不足, 并迅速采取措施予以纠正, 确保策略能够按照既定目标顺利推进。最终, 通过多维度策略的协同并进与持续优化, 有望实现校园欺凌防治效果的最大化, 为学生营造一个更加安全、和谐、健康的成长环境。

5. 结论

通过深入探究社会智力与自我概念在校园欺凌现象中的交互作用, 及其与外部环境和个体差异之间错综复杂的关系, 得出了重要结论: 高水平的社会智力与积极的自我概念构成了预防和应对校园欺凌不可或缺的心理防线。提升学生的社会智力, 尤其是加强其情绪管理与人际交往能力, 能够有效降低欺凌行为的发生率, 因为这类能力使学生更擅长理解他人情绪、建立正面关系, 并有效化解冲突。同时, 强化自我概念, 帮助学生树立自信、乐观的自我认知, 显著增强了他们在遭遇欺凌时的心理韧性及应对策略的灵活性。

此外, 优化外部环境作为预防校园欺凌的另一核心策略, 亟需家庭、学校与社区三方紧密合作, 共同构建一个安全、包容且充满支持的成长环境。这意味着要建立健全的反欺凌政策与机制, 确保学生在遭遇欺凌能及时获得援助; 提供心理咨询服务与社交技能培训, 以增强学生的自我保护能力与人际交往技巧; 同时, 营造一种对欺凌行为零容忍的校园文化, 鼓励学生积极报告并寻求帮助。

最后, 实现校园欺凌综合治理的关键在于确保各项干预措施的一致性与协同性。这意味着不同层面、不同领域的干预策略需相互衔接、相互补充, 形成合力, 以确保教育和支持体系的连续性与有效性。通过持续评估与调整干预策略, 不断优化资源配置, 为学生打造一个更加安全、和谐、健康的校园环境, 促进每一位学生的全面发展与健康成长。

参考文献

- 邓翔, 王小玲(2023). 心理学视角下校园欺凌行为的成因及其对策. *校园心理*, 21(1), 67-70.
- 胡咏梅, 李佳哲(2018). 谁在受欺凌?——中学生校园欺凌影响因素研究. *首都师范大学学报(社会科学版)*, (6), 171-185.
- 李潇晓, 周东洋, 徐水晶, 刘璐婵(2021). 学校环境与初中生校园欺凌的相关性. *中国学校卫生*, 42(9), 1392-1395.
- 李艳兰, 缪丽珺, 黄颖(2020). 中学校园受欺凌者特征分析. *宜春学院学报*, 42(10), 103-107.
- 林进材(2017). 校园欺凌行为的类型与形成及因应策略之探析. *湖南师范大学教育科学学报*, 16(1), 1-6.
- 凌辉, 周玉霞, 饶苗, 冯洪, 周彩萍, 张建人(2022). 留守初中生校园欺凌现状: 基于人口学特征的分析. *中国临床心理学杂志*, (2), 387-391, 345.
- 刘小艳, 梁梦婷, 吴桂翎(2023). 社会智力与初中生校园受欺凌的关系: 社会支持的中介作用. *校园心理*, 21(1), 22-25.
- 刘宇, 李嘉誉, 赵昊(2020). 社会支持背景下校园欺凌行为的应对策略分析. *法制与社会*, (15), 136, 138.
- 许明(2008). 英国中小校园欺凌现象及其解决对策. *青年研究*, (1), 44-49.
- 张桂蓉, 韩自强(2021). *校园欺凌现象的辨识、成因与治理对策*. 中国社会科学出版社.
- 张国平(2011). 校园霸凌的社会学分析. *当代青年研究*, (8), 73-76, 66.
- 张文新(2004). 学校欺负及其社会生态分析. *华南师范大学学报(社会科学版)*, (5), 97-103, 159.
- 周冰馨, 唐智彬(2017). 防治校园欺凌的国际经验及其启示. *外国中小学教育*, (3), 39-44, 17.
- 周雨锴, 李洁琦, 李小青, 蒋索(2022). 家庭暴力暴露与儿童校园欺凌的关系: 有调节的中介检验. *中国特殊教育*, (2),

81-89.

- Boyatzis, R. E., Gaskin, J., & Wei, H. (2015). Emotional and Social Intelligence and Behavior. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of Intelligence* (PP. 243-262). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_17
- Brown, S., & Taylor, K. (2008). Bullying, Education and Earnings: Evidence from the National Child Development Study. *Economics of Education Review*, 27, 387-401. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.03.003>
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking School-Based Bullying Prevention through the Lens of Social and Emotional Learning: A Bioecological Perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 93-113.
<https://doi.org/10.1007/s42380-019-00019-5>
- Espelage, D. L., King, M. T., & Colbert, C. L. (2018). Emotional Intelligence and School-Based Bullying Prevention and Intervention. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske (Eds.), *Emotional Intelligence in Education* (pp. 217-242). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_9
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims: Psychosocial Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International*, 29, 574-589. <https://doi.org/10.1177/0143034308099202>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies Have Enhanced Moral Competence to Judge Relative to Victims, but Lack Moral Compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603-608.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam Books.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in Classrooms: Participant Roles from a Social Network Perspective. *Aggressive Behavior*, 38, 494-509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. et al. (2002). Learning Difficulties, Social Intelligence, and Self-Concept: Connections to Bully-Victim Problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985sep2003_1
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. *The Journal of Early Adolescence*, 33, 315-340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Sabramani, V., Idris, I. B., Ismail, H., Nadarajaw, T., Zakaria, E., & Kamaluddin, M. R. (2021). Bullying and Its Associated Individual, Peer, Family and School Factors: Evidence from Malaysian National Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, Article 7208.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18137208>
- Shute, R. H., & Slee, P. T. (2021). Bullying as a Moral Issue. In R. H. Shute, & P. T. Slee (Eds.), *School Bullying and Marginalisation* (pp. 159-182). Springer.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and “Theory of Mind”: A Critique of the “Social Skills Deficit” View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8, 117-127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers’ Explanations of Bullying. *Child & Youth Care Forum*, 40, 177-192.
<https://doi.org/10.1007/s10566-010-9129-z>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2003). “Isn’t It Fun to Get the Respect That We’re Going to Deserve?” Narcissism, Social Rejection, and Aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 261-272.
<https://doi.org/10.1177/0146167202239051>