

**Universidades Lusíada**

Ramalho, Bruno Manuel Monteiro

**Explorando a relação entre competências socioemocionais e comportamentos agressivos : uma análise preditiva**

<http://hdl.handle.net/11067/7925>

**Metadata**

**Issue Date** 2024

**Abstract** As competências socioemocionais parecem prever o envolvimento no bullying, tanto para vítimas, como para agressores. Neste estudo pretendeu-se explorar qual das competências socioemocionais, nomeadamente autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável, melhor prevê os comportamentos agressivos em adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Participaram 250 alunos do Agrupamento de Escolas de Vizela (M idade= 12.59; DP= .963). Foi utilizado um questionário s...

Socio-emotional competencies seem to predict involvement in bullying, both for victims and aggressors. This study aimed to explore which of the socio-emotional skills, namely self-control, social awareness and responsible decision-making, best predicts aggressive behaviors in adolescents aged between 11 and 17 years. 250 students from the Vizela School Group participated voluntarily (M age = 12.59; DP= .963). A sociodemographic questionnaire and two instruments were used: the Socio-Emotional Ski...

**Keywords** Psicologia, Psicologia da educação, Adolescentes - Competências socioemocionais - Agressividade, Adolescentes - Avaliação da personalidade - Avaliação de comportamento, Teste psicológico - Questionário de avaliação de competências socioemocionais (QACSE), Teste psicológico - Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire - Short Form (BCBQ-SF)

**Type** masterThesis

**Peer Reviewed** No

**Collections** [ULP-IPCE] Dissertações

This page was automatically generated in 2025-04-01T19:39:32Z with information provided by the Repository



Universidade Lusíada  
Porto

# Explorando a relação entre competências socioemocionais e comportamentos agressivos: Uma análise preditiva

---

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2024

---

Bruno Manuel Monteiro Ramalho

---



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada  
Porto

# Explorando a relação entre competências socioemocionais e comportamentos agressivos: Uma análise preditiva

---

**Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2024

---

**Bruno Manuel Monteiro Ramalho**

---

Trabalho efectuado sob a orientação do/a  
**Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho**



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

### **AVISO LEGAL**

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Declaração sob compromisso de honra

*(Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio)*

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 20 de dezembro de 2024

O (A) Estudante

*João Simões*

## Agradecimentos

Reservo este espaço para os mais profundos agradecimentos às pessoas que estiveram, direta ou indiretamente, envolvidas nesta caminhada recheada de momentos inesquecíveis, mas também de algumas incertezas que foram contribuindo para meu o crescimento pessoal e profissional.

As primeiras palavras são dirigidas ao meu orientador Doutor Vítor Alexandre Coelho, pelo apoio prestado e conhecimento transmitido ao longo deste processo.

A todos os professores que fui encontrando pelo caminho, quero agradecer o apoio e oportunidade de partilhar aprendizagens essenciais para a vida. Para além disso, saliento a importância que tiveram na adaptação ao mundo académico.

Aos meus colegas e amigos que fui conhecendo neste trajeto, por terem sido um suporte e uma fonte de energia em períodos mais difíceis, mas acima de tudo, pelos momentos inesquecíveis que vivemos.

À Telma, por ter sido um apoio fundamental durante o mestrado e por ser a prova que o trabalho em equipa é sempre mais enriquecedor. Sem dúvida que me fez crescer muito profissionalmente e que, em dupla, fortalecemos as fragilidades um do outro.

À Carolina, por ter acreditado sempre em mim e por ter sido um pilar constante ao longo destes meses, sendo o meu equilíbrio em alguns momentos de incerteza. Equilíbrio esse que me permitiu encontrar o meu porto-seguro em momentos de cansaço e frustração.

De um modo muito especial, o mais sincero agradecimento destina-se à minha família, em particular aos meus pais, à minha avó, ao meu tio e à minha irmã pelo apoio que sempre me deram e por me possibilitarem investir na minha formação académica. Obrigado por acreditarem em mim desde o primeiro dia e me demonstrarem que não há limites, quando a nossa vontade e ambição são inabaláveis. Sem vocês não seria possível.

*The sky is the limit!*

## Resumo

As competências socioemocionais parecem prever o envolvimento no *bullying*, tanto para vítimas, como para agressores. Neste estudo pretendeu-se explorar qual das competências socioemocionais, nomeadamente autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável, melhor prevê os comportamentos agressivos em adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Participaram 250 alunos do Agrupamento de Escolas de Vizela ( $M$  idade= 12.59;  $DP$ = .963). Foi utilizado um questionário sociodemográfico e dois instrumentos: o Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE) e o *Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire – Short Form* (BCBQ-SF). De forma a perceber qual das competências socioemocionais melhor prevê comportamentos agressivos foram realizadas regressões lineares múltiplas. Os resultados deste estudo demonstraram que apenas o autocontrolo demonstrou um impacto significativo nos comportamentos agressivos, ou seja, um alto autocontrolo está associado a menos comportamentos agressivos dos/as adolescentes.

**Palavras-Chave:** Competências Socioemocionais; Autocontrolo; Comportamentos Agressivos; Adolescentes; Regressão Linear Múltipla

## Abstract

Socio-emotional competencies seem to predict involvement in *bullying*, both for victims and aggressors. This study aimed to explore which of the socio-emotional skills, namely self-control, social awareness and responsible decision-making, best predicts aggressive behaviors in adolescents aged between 11 and 17 years. 250 students from the Vizela School Group participated voluntarily ( $M$  age = 12.59;  $DP$  = .963). A sociodemographic questionnaire and two instruments were used: the Socio-Emotional Skills Assessment Questionnaire (QACSE) and the Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire – Short Form (BCBQ-SF). To understand which of the socio-emotional competencies best predicts aggressive behaviors, multiple linear regressions were performed. The results of this study showed that only self-control showed a significant impact on aggressive behaviors, i.e., high self-control is associated with fewer aggressive behaviors in adolescents.

**Key-Words:** Socio-emotional competencies; Self-control; Aggressive Behaviors; Adolescents; Multiple Linear Regression



## Índice

Introdução.....	8
Enquadramento conceptual.....	10
<i>Bullying</i> .....	10
<i>Tipos de Bullying</i> .....	11
<i>Incidencia do bullying</i> .....	11
<i>Consequências do bullying</i> .....	13
<i>Diferenças de género no bullying</i> .....	14
<i>Vitimização</i> .....	15
<i>A Intervenção em contexto de Bullying: Programas Anti-Bullying</i> .....	16
Competências socioemocionais.....	18
<i>Autoconsciência</i> .....	19
<i>Autocontrolo</i> .....	20
<i>Consciência social</i> .....	20
<i>Compeetências relacionais</i> .....	20
<i>Tomada de decisão responsável</i> .....	21
<i>Vantagens da abordagem SEL</i> .....	21
<i>Envolvimento da família e da comunidade</i> .....	22
Competências socioemocionais e <i>bullying</i> .....	23
<i>Autocontrolo e bullying</i> .....	24
<i>Consciência social e bullying</i> .....	25
<i>Tomada de decisão responsável e bullying</i> .....	26
Metodologia.....	28
<i>Participantes</i> .....	28
<i>Instrumentoss</i> .....	28
Questionário sociodemográfico.....	28
<i>Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire – Short Form (BCBQ-SF; Coelho &amp; Sousa, 2018)</i> .....	29

Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE; Coelho et al., 2015) .....	29
<i>Procedimentos de recolha de dados</i> .....	30
<i>Procedimentos de análises de dados</i> .....	32
Resultados.....	34
Discussão de resultados .....	37
<i>Limitações e Estudos Futuros</i> .....	39
Conclusão .....	41
Referências .....	43

## **Índice de tabelas**

Tabela 1. <i>Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo</i> .....	34
Tabela 2. <i>Diferenças de Género nas Variáveis em Estudo</i> .....	34
Tabela 3. <i>Análises de Regressão Linear Múltipla para os Comportamentos Agressivos ...</i>	36

## **Lista de Abreviaturas**

**AGC:** Academias Gulbenkian do Conhecimento

**BCBQ:** *Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire*

**BCBQ-SF:** *Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire – Short Form*

**CASEL:** *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

**DGS:** Direção Geral da Saúde

**OBVQ:** *Olweus Bully/Victim Questionnaire*

**QACSE:** Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais

**SAFE:** Sequenciado, Ativo, Focado e Explícito

**SEL:** *Social and Emotional Learning*

**SPSS:** *Statistical Package for the Social Sciences*

**UNESCO:** *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

**UNICEF:** *United Nations International Children`s Emergency Fund*

**VIF:** *Variance Inflation Factor*

## Introdução

No ambiente escolar estabelecem-se relacionamentos interpessoais entre os jovens, sendo que, muitas vezes, estes podem ser complexos e resultar em situações violentas, causando uma sensação de insegurança (Olweus, 1993; Swearer et al., 2010). Estes acontecimentos são particularmente comuns na fase da adolescência, por esta se tratar de uma etapa em que ocorrem mudanças físicas, emocionais, cognitivas e sociais, tendo as mesmas impacto na forma como os indivíduos se relacionam entre si (Smith, 2009). Desta forma, na adolescência existem autores que identificam um aumento de incidência de *bullying*, um fenómeno interpar que é comum nestas situações de conflito (Smith et al., 2016). O *bullying* foi identificado como um problema em diferentes países e em diferentes contextos e, por isso, tem havido um aumento do número de estudos nesta área (Smith et al., 2016).

O *bullying* apresenta-se como uma questão de saúde pública (Cho & Lee, 2018) com um forte impacto na saúde, educação e em questões políticas e sociais (Tsitsika et al., 2014). Para além disso, este fenómeno está fortemente associado ao ambiente escolar, no sentido em que apresenta um impacto direto no desempenho e no abandono académico (Chui & Chan, 2013; Cornell, 2013; Grama et al., 2024).

Nesse sentido, a escola configura-se como um local onde é possível atuar precocemente no sentido de promover um clima escolar positivo, sendo que deve haver cooperação dos profissionais e uma adequação das normas e políticas educativas para prevenir a ocorrência do *bullying* (Yang et al., 2020). Desta forma, um clima escolar positivo apresenta-se como um fator de proteção nos diferentes papéis de *bullying*, nomeadamente agressor, vítima e agressor/vítima (Cook, et al., 2010). Adicionalmente, de acordo com a literatura, o *bullying* pode ser prevenido através do desenvolvimento de

competências socioemocionais, no sentido em que estas parecem promover a capacidade dos indivíduos se adaptarem a novas situações e tornarem as interações sociais mais positivas (Coie, 1990; D’Urso & Symonds, 2021).

No entanto, apesar de haver evidências de que altos níveis nas competências socioemocionais inibem o envolvimento dos alunos em *bullying* (Yang et al., 2020), ainda existem lacunas que precisam de ser abordadas, nomeadamente a procura de variáveis que apresentam maior capacidade de prever situações de conflito.

Nesse sentido, é importante identificar quais as competências socioemocionais que têm maior capacidade de antever comportamentos agressivos em adolescentes. Assim, o presente estudo pretende estudar e explorar se e qual das competências socioemocionais estudadas (autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável) melhor prevê os comportamentos agressivos em adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

## Enquadramento conceptual

### Bullying

Segundo Olweus (1993), o *bullying* é caracterizado por três características: é um ato repetitivo, no sentido em que, uma pessoa ou um grupo de pessoas (agressores) repetidamente causam lesões ou desconforto a outra pessoa (vítima); acontece num contexto de desequilíbrio de poder, visto que o agressor ou agressores são mais fortes ou percebidos como mais fortes em comparação com a vítima; é intencional, pois o agressor ou agressores realizam esses comportamentos negativos de uma forma livre e com um determinado propósito.

Assim, existe um consenso entre autores de que quem pratica *bullying* pode recorrer a métodos como a intimidação, agressão e humilhação, de forma a obter poder sob outro indivíduo (Espelage & Swearer, 2003; Yang et al., 2013). É frequente o *bullying* ser percebido a partir de uma perspetiva ecológica, no sentido em que, mais do que comportamentos individuais, este fenómeno resulta da interação da pessoa com o ambiente (Espelage, 2014). Assim, para além do *bullying* ser uma interação que ocorre entre agressor e vítima, é importante destacar que este é um fenómeno psicossocial onde existem diferentes papéis (Salmivalli, 2010). Nesta temática, os indivíduos podem ser classificados como agressores, vítimas, agressores-vítimas e espectadores (Salmivalli, 2010). Segundo Gómez-Ortiz e os seus colaboradores (2017), as vítimas, agressores e agressores-vítimas apresentaram menores habilidades sociais e eficácia social do que os alunos não envolvidos, e que agressores e agressores-vítimas apresentaram um comportamento pró-social limitado em comparação com alunos não envolvidos. Os rapazes apresentam-se com maior frequência como agressores e espectadores, enquanto as raparigas apresentam-se com maior frequência como vítimas (Demaray et al., 2014; Salmivalli et al., 1996).

### ***Tipos de Bullying***

De acordo com a literatura (Olweus & Limber, 2019; Rodríguez-Álvarez et al, 2021), existem quatro tipos principais de *bullying*: (1) físico, (2) verbal, (3) relacional e (4) assédio moral (Rodríguez-Álvarez et al, 2021; Wang et al., 2009). O *bullying* físico é caracterizado pelo uso da força física em direção à vítima, como agredir e derrubar. O *bullying* verbal caracteriza-se pelo uso de palavras ou gestos que prejudiquem a vítima, como provocar e ameaçar (Hikmat et al., 2024; Rodríguez-Álvarez et al, 2021). O *bullying* relacional, envolve ações que prejudicam as relações interpessoais ou a própria imagem da vítima, como isolar a vítima propositalmente e partilhar fotografias da vítima (Hikmat et al., 2024; Rodríguez-Álvarez et al, 2021). O quarto tipo de *bullying* é o assédio moral, que se caracteriza por deteriorar ou apoderar-se da propriedade da vítima (Hikmat et al., 2024; Rodríguez-Álvarez et al, 2021). A agressão verbal, de forma geral, é a mais frequente, mas a exclusão é a mais utilizada por raparigas e por indivíduos de anos superiores (Hikmat et al., 2024; Jalón, 2005).

### ***Incidência do Bullying***

Existem diferentes estimativas para a dimensão de incidência de *bullying* na literatura. Por exemplo, o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2016) reporta, num estudo que incluiu 100.000 jovens em 18 países, que 18% destes sofreram bullying, 25% relataram ter sido intimidados por causa da sua aparência física, 25% devido ao gênero ou orientação sexual e 25% devido à sua etnia ou país de origem. Noutro estudo mais recente realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019a), verifica-se que na Europa cerca de 25% dos alunos relataram ter sofrido *bullying*. Desta forma, existem várias ocorrências deste fenómeno nas escolas, sendo que um em cada três alunos (32%) relatou ter sido



vítima de *bullying* pelo menos uma vez durante o último mês (UNESCO, 2019b). Em Portugal verifica-se que a taxa de prevalência de *bullying* sobe moderadamente para 39% (UNESCO, 2019a).

É unânime entre vários autores de que existem fatores que parecem contribuir para a prevalência de comportamentos de *bullying*, nomeadamente fatores individuais, sociais e familiares (Espelage, 2014; Hikmat et al., 2024; Jansen et al., 2011; Sousa et al., 2021). Entre os fatores individuais podemos identificar a etnia, a religião, o género, a orientação sexual, as características de personalidade, o temperamento e as experiências passadas em situações de violência (Hikmat et al., 2024; Jansen et al., 2011). Como fatores sociais e familiares, consideram-se o ambiente sociocultural, o grupo de pares que o sujeito está inserido, as diferenças económicas, o estilo de parentalidade adotado pelos pais e o próprio clima escolar (Hikmat et al., 2024; Jansen et al., 2011). Estes fatores parecem aumentar ou reduzir a probabilidade de o aluno ser alvo de *bullying* (Lereya et al., 2013; Zych et al., 2019). Dessa forma, é de especial importância perceber estes fatores que aumentam a vulnerabilidade da pessoa ao *bullying*, com o objetivo de identificar as crianças que apresentam maior probabilidade de serem vítimas deste fenómeno e, desta forma, intervir atempadamente (Salmivalli, 2010).

Num estudo realizado por Jimenez e os seus colaboradores (2023), verificou-se que as minorias são mais suscetíveis a estarem envolvidos em situações de *bullying* e, por isso, é cada vez mais preponderante repensar nas políticas educativas de forma a colmatar esta tendência que promove a exclusão. Desta forma, o princípio da educação inclusiva apresenta-se como um alicerce fundamental na criação de um ambiente social ajustado ao desenvolvimento pleno dos indivíduos e à sua inserção profissional (Jimenez & Llorent, 2023).

## ***Consequências do bullying***

O *bullying* é um desafio que as escolas enfrentam, visto que este acarreta consigo graves consequências, quer para o desempenho acadêmico, quer para a saúde (Rodríguez-Álvarez et al, 2021). Segundo Li (2023), os alunos são expostos a situações negativas e, muitas vezes, aqueles que sofrem *bullying* colocam em causa as suas capacidades e o seu próprio valor. A longo prazo, esta desvalorização de si mesmo poderá ter efeitos negativos na personalidade do indivíduo, trazendo consequências ao seu desenvolvimento (Li, 2023).

Uma das possíveis consequências do *bullying* é a depressão, o que pode aumentar a vulnerabilidade dos jovens à mesma (Halliday et al., 2021; Hikmat et al., 2024; Holt et al., 2015; Li, 2023). Um estudo realizado a adolescentes entre os 12 e os 18 anos que sofreram *bullying* revelou que este fenómeno tem efeitos prejudiciais na saúde mental dos adolescentes (Halliday et al., 2021; Holt et al., 2015; Li, 2023).

Outra das consequências constantemente associadas ao *bullying* é a ansiedade (Halliday et al., 2021). De acordo com vários estudos realizados, adolescentes intimidados são mais propensos a sofrerem ansiedade (Halliday et al., 2021; Holt et al., 2015; Li, 2023). Desta forma, adolescentes ansiosos são mais propensos a desenvolverem relacionamentos interpessoais conflituosos e, assim, tornam-se mais vulneráveis a serem vítimas de *bullying* e internalizam este problema (Halliday et al., 2021; Holt et al., 2015; Li, 2023). Esta internalização leva a que o adolescente perceba o problema como antecedente e consequência da sua exposição ao *bullying* e, por isso, este desencadear de acontecimentos torna-se um círculo vicioso (Halliday et al., 2021; Holt et al., 2015; Li, 2023).

Existem também estudos que concluíram que o envolvimento em situações de *bullying* parece estar relacionado com problemas de externalização, ou seja, alunos

envolvidos são mais propensos ao abandono escolar, ao furto, à automutilação, a vícios, a baixa autoestima, a comportamentos agressivos e revelam uma incapacidade de controlar a impulsividade (Halliday et al., 2021; Holt et al., 2015; Kowalski et al., 2014; Li, 2023). Desta forma, problemas externalizantes, depressão e ansiedade configuram-se como preditores da vitimização de *bullying* e dos comportamentos aditivos (Richard et al., 2020). Além disso, ao longo do tempo, estas consequências do *bullying* podem levar a que os indivíduos se envolvam em situações criminosas (Arseneault, 2018; Li, 2023; Pabian & Vandebosch, 2021; Wolke & Lereya, 2015).

Resumindo, alunos envolvidos em *bullying* apresentam uma maior tendência de ter problemas de internalização e externalização (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019). Tanto vítimas como agressores tendem a apresentar sintomas depressivos e ansiosos (Klomek et al., 2019; Lemstra et al., 2012; Skarstein et al., 2020) e, para além disso, tendem a apresentar ideação suicida (Massing-schaffer et al., 2018) e comportamentos perturbadores e antissociais (Casper & Card, 2016).

### ***Diferenças de género no bullying***

Segundo alguns estudos, os rapazes tendencialmente apresentam comportamentos mais agressivos do que as raparigas, maioritariamente agressões verbais (Björkqvist, 2018; Casper & Card, 2016). Estes resultados podem ser explicados pelo facto de os rapazes apresentarem menos controlo inibitório e maiores níveis de excitação (Chaplin, 2015), bem como pode ser explicado por crenças culturais (Chaplin & Aldon, 2013). Para além disso, estas diferenças também podem ser explicadas por problemas de externalização (Achenbach et al., 2016), no sentido em que estes estão relacionados com dificuldades de regulação emocional e na internalização das regras (Hukkelberg et al., 2019).

Segundo Sousa e seus colaboradores (2021), os agressores para além de apresentarem vulnerabilidades específicas, tendem a apresentar maiores dificuldades ao nível do ajustamento socioemocional. Para além disso, estes apresentam maior probabilidade de apresentar problemas de internalização, como depressão, ansiedade e queixas somáticas (Azevedo da Silva et al., 2019; Garcia-Contidente et al., 2013).

### ***Vitimização***

De acordo com Olweus (1993), comportamentos de vitimização correspondem a uma situação em que a pessoa está exposta, de forma repetida e contínua, a ações negativas ou agressivas por parte de uma pessoa ou de um grupo de pessoas.

A vitimização em idade precoce pode levar a padrões de desenvolvimento desadaptativos, traduzindo-se assim num fator de risco para vitimização em etapas seguintes do desenvolvimento (Rodríguez-Álvarez et al., 2021; Unnever & Cornell, 2004). Assim, quando os alunos são alvos de vitimização no ensino básico, esta situação tende a permanecer no ensino secundário (Rodríguez-Álvarez et al., 2021; Unnever & Cornell, 2004) e, por isso, apresenta um forte impacto na saúde mental dos mesmos (Rodríguez-Álvarez et al., 2021; Swearer & Hymel, 2015; Unnever & Cornell, 2004). Esse impacto traduz-se em consequências, tais como a depressão, sintomas de ansiedade, ideações suicidas, problemas de saúde, baixo desempenho académico, abuso de substâncias, a relações sociais desfavoráveis, entre outras consequências (Bhatta et al.2014).

A vitimização por *bullying*, numa perspetiva socioecológica (Bronfenbrenner, 1979), pode ser influenciada por vários fatores, nomeadamente pelo microsistema, ou seja, pelas características individuais (idade, sexo, personalidade), familiares (nível socioeconómico, escolaridade dos pais, emprego dos pais, etc.) e pelos padrões de relacionamento estabelecidos com os pais e os pares (Ghardallou et al., 2024; Swearer & Hymel, 2015).

Em jeito de exemplo, alunos com excesso de peso apresentam maior probabilidade de serem vítimas de *bullying*, por outro lado, alunos percebidos como mais altos e mais fortes tendem a praticar *bullying* contra outros indivíduos (Unnever & Cornell, 2003). Para além disso, o apoio familiar e a supervisão parental apresentam-se como fatores que previnem a vitimização por *bullying*, ou seja, predizem níveis mais baixos de envolvimento neste fenómeno enquanto vítima (Ghardallou et al., 2024). Fatores do mesossistema também podem contribuir para a vitimização, tais como as interações desenvolvidas entre os vários agentes do primeiro sistema (casa, escola) (Ghardallou et al., 2024; Swearer & Hymel, 2015). Para além destes, há outros fatores mais alargados que podem modificar os comportamentos e a conduta das pessoas, de forma indireta, como é o caso do exossistema (comunidade) e do macrossistema (normas culturais e políticas) (Ghardallou et al., 2024; Swearer & Hymel, 2015). Desta forma, estes fatores têm a capacidade de influenciar as características das crianças, levando-as a serem mais ou menos vulneráveis a estas situações (Chen et al., 2022; Kaufman et al., 2020).

### ***A Intervenção em contexto de Bullying: Programas Anti-Bullying***

Tem existido um esforço para identificar fatores que parecem contribuir para o desenvolvimento de programas anti-*bullying* (Grama et al., 2024). De acordo com alguns estudos, as famílias apresentam-se como um fator determinante neste tipo de programas pelo facto de serem o primeiro contexto de socialização em que as crianças adquirem competências e habilidades interpessoais e que, posteriormente, transferem para a socialização com os seus pares (Duncan, 2004; Ladd, 1992).

Tendo como base esta perspetiva, Gafney e seus colaboradores (2019a, 2019b, 2021) realizaram vários estudos para perceber a eficácia destes programas. Os resultados demonstraram que os programas anti-*bullying* reduzem aproximadamente 15% a

prevalência de vitimização tradicional (Gafney et al., 2019a) e *cyberbullying* (Gafney et al., 2019b). Além disso, estes estudos indicaram que o envolvimento dos pais está entre os fatores mais importantes no que diz respeito à capacidade de reduzir significativamente a vitimização por *bullying* (Gafney et al., 2021). As intervenções baseadas em componentes parentais permitem informar e consciencializar os pais sobre o fenómeno do *bullying*, bem como promover o envolvimento dos mesmos (Cross et al., 2012; Joronen et al., 2012). Apesar das evidências acima descritas, a maioria dos programas anti-*bullying* não contemplam fatores parentais como estratégias de intervenção (Axford, et al., 2015).

## **Competências socioemocionais**

Atualmente, no campo das competências socioemocionais, é cada vez mais consensual a importância da aprendizagem socioemocional (SEL), bem como a existência de práticas baseadas nesta abordagem em políticas e programas escolares (CASEL, 2024; Durlak et al., 2015; Taylor et al., 2017). A aprendizagem socioemocional é encarada como um processo que promove a aquisição e aplicação de conhecimentos, atitudes e competências com o objetivo de os indivíduos desenvolverem identidades positivas, gerirem emoções e demonstrarem empatia pelo próximo, alcançarem os seus objetivos, construírem relacionamentos positivos e tomarem decisões mais informadas e conscientes (CASEL, 2024; Greenberg et al., 2017). As competências socioemocionais são um construto multidimensional e interativo que se vão desenvolvendo gradualmente, que englobam fatores cognitivos, interpessoais, emocionais e sociais (DGS, 2016; Jones & Doolittle, 2017).

Salientam-se como objetivos da abordagem SEL o apoio prestado às parcerias entre a escola, a família e a comunidade no aprimoramento contínuo de práticas e estratégias eficazes; alocar recursos que permitam o desenvolvimento dos profissionais e dos espaços escolares, de forma a envolver todos os agentes educativos alinhados numa abordagem integrada; a criação de oportunidades para haver uma maior colaboração entre agentes educativos e alunos; a promoção do envolvimento dos alunos no desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e académicas para se tornarem cidadãos produtivos para a sua comunidade; a criação de condições essenciais para que as escolas e os indivíduos que as compõem modifiquem as políticas e as práticas divergentes para uma abordagem mais inclusiva e equitativa; e, por fim, a constante avaliação de políticas e práticas para assegurar que os indivíduos tenham acesso a intervenções de qualidade e consigam

alcançar todo o seu potencial (CASEL, 2024; Durlak et al., 2015; Durlak et al., 2022; Taylor et al., 2017).

As competências socioemocionais podem ser desenvolvidas através de várias formas, tais como: salas de aula, nomeadamente a aplicação de programas baseados em evidência; escolas, especificamente as práticas e as políticas que regem o ambiente escolar; e os contextos familiares e comunitários (CASEL, 2024; Durlak et al., 2022; Taylor et al., 2017). Salienta-se a importância de adotar esta abordagem sistêmica que permite promover um maior empoderamento dos jovens, climas escolares mais positivos, melhorar as competências socioemocionais dos adultos, definir parcerias fundamentais com as famílias e com a comunidade e promover ambientes de aprendizagem equitativos (CASEL, 2024; Mahoney et al., 2021; Taylor et al., 2017).

Nesse sentido, a CASEL definiu cinco competências socioemocionais que estão interligadas entre si, sendo elas: Autoconsciência, Autocontrolo, Consciência Social, Competências Relacionais e Tomada de Decisão Responsável (CASEL, 2024; DePaoli et al., 2017).

### ***Autoconsciência***

A autoconsciência refere-se à forma como pensamos sobre nós, tendo em conta que esta perceção é influenciada pela cultura, pelas crenças e pelos nossos sentimentos e que, consequentemente, moldam os nossos comportamentos (CASEL, 2024; Mahoney et al., 2021; Taylor et al., 2017). Para isto, é necessário reconhecer as próprias características pessoais nas respostas a emoções positivas e negativas para alcançar os objetivos definidos (CASEL, 2024). Segundo Rosenberg (1965), um conceito importante na autoconsciência é a autoestima, que é definida pelo autor como sendo uma “atitude favorável ou desfavorável em relação a si mesmo” (p.15).



### ***Autocontrole***

O autocontrole é a capacidade de controlar as emoções, comportamentos e pensamentos de uma forma eficiente nas mais variadas situações e contextos (CASEL, 2024; Gresham et al., 2011). Este controle tem como finalidade o alcance dos objetivos pessoais, que requer a capacidade de lidar com o stress e a ansiedade (CASEL, 2024). Para além disso, a capacidade de controlar estas componentes depende da competência do indivíduo para realizar uma autoanálise às suas próprias condutas (Bandura, 1982).

### ***Consciência social***

A consciência social é a capacidade de entender as normas sociais e éticas de comportamento, bem como perspetivar as situações do ponto de vista do outro e ter empatia com essas perspetivas, por mais que sejam diferentes (CASEL, 2024; Mahoney et al., 2021). Para além disso, também engloba uma compreensão holística, de como os vários sistemas envolventes influenciam a maneira como é criado ou não um sentimento de pertença (CASEL, 2024). Quanto maior este sentimento de pertença, maior a consciência acerca dos sentimentos dos outros, o que permite tratarem o outro com mais respeito e intervirem em situações de violência (vanNoorden et al., 2015).

### ***Competências Relacionais***

Esta competência é a capacidade de iniciar e de manter relações e interações positivas com diferentes indivíduos e grupos, ter boas competências de comunicação e respeitar as condutas sociais (Weissberg et al., 2015; Zych et al., 2018). Isso implica cooperação e resolução de conflitos de forma positiva, bem como o respeito pelos direitos dos outros (CASEL, 2024). De acordo com vários estudos, crianças que apresentam maior capacidade de fazer amizades tendem a envolverem-se menos em situações de violência e,

desta forma, o próprio ambiente pode promover ou inibir o desenvolvimento saudável destas relações (Barboza et al., 2009; Busch et al., 2015).

### ***Tomada de decisão responsável***

De acordo com CASEL (2024), a tomada de decisão responsável é a capacidade de pensar reflexivamente sobre escolhas a fazer com base nas normas sociais e numa ponderação das consequências dos comportamentos para o bem-estar de si e dos outros.

### ***Vantagens da abordagem SEL***

De acordo com Greenberg e seus colaboradores (2017), são evidentes os benefícios e o impacto positivo que a aprendizagem socioemocional pode ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a promoção das competências referidas anteriormente acarreta consigo inúmeras vantagens, desde logo, e num primeiro plano, o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos indivíduos (CASEL, 2024; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2022; Taylor et al., 2017). Num segundo plano promove a equidade, o sucesso académico, o bem-estar psicológico, o clima escolar, comportamentos positivos e, de forma geral, a literatura demonstra que o envolvimento em programas SEL tem um impacto benéfico ao longo da vida, independentemente das diferenças étnicas e socioeconómicas do público-alvo (CASEL, 2024; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2022; Taylor et al., 2017).

Especificamente, uma meta-análise realizada por Durlak e seus colaboradores (2011) demonstrou que foram verificadas melhorias significativas a nível comportamental, psicológico e educacional em alunos/as que estiveram presentes em programas SEL. Estes resultados foram visíveis na melhoria das atitudes em relação a si e aos outros, numa redução de comportamentos problemáticos, na adoção de condutas mais adaptativas e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados escolares (Durlak et al, 2011).

No entanto, para que estes programas baseados na abordagem SEL sejam eficazes necessitam de seguir um conjunto de pressupostos que Durlak e seus colaboradores (2011) sintetizaram com o acrónimo SAFE: (1) Sequenciado, através de um conjunto de atividades coordenadas e com o objetivo de promover competências; (2) Ativo, permitindo aos alunos a aquisição de conhecimentos e atitudes com base numa metodologia ativa de aprendizagem; (3) Focado no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, dedicando o tempo necessário para o desenvolvimento dos projetos; (4) Explícito, definindo de uma forma clara e objetiva como adquirir e colocar em prática as competências específicas (DGS, 2016, Greenberg, 2023; CASEL, 2024).

### ***Envolvimento da família e da comunidade***

Para potenciar as vantagens acima descritas, é de extrema importância envolver as famílias na abordagem SEL, não apenas por ser um dos indicadores de implementação desta abordagem, mas também pelo facto de serem as primeiras figuras de referência na vida das crianças (CASEL, 2024).

Desta forma, percebendo que a aprendizagem ocorre através da interação entre o indivíduo e o meio em que este está inserido (Bandura, 1973; 1977), é fundamental a participação das famílias e da comunidade no alinhamento de estratégias SEL ao nível do desenvolvimento de relacionamentos que promovam a confiança e a compreensão entre diferenças culturais, na oferta de diferentes recursos e informações que apoiam a aprendizagem dos alunos e no contributo que podem dar na implementação de práticas inclusivas e equitativas (CASEL, 2024; Weissberg et al., 2015). De forma geral, esta interação bidirecional escola-família e família-escola, permite a aprendizagem mútua e uma maior eficácia no desenvolvimento das competências socioemocionais (CASEL, 2024; Taylor et al., 2017).

## Competências Socioemocionais e Bullying

De acordo com a literatura, a SEL demonstrou ser uma componente eficaz em intervenções abrangentes de prevenção do *bullying* (Cook et al., 2010). Segundo Sousa e seus colaboradores (2021), dificuldades no ajustamento socioemocional em adolescentes portugueses configuram-se como preditores do envolvimento em *bullying*, seja como agressor, seja como vítima.

Segundo Rodríguez-Álvarez e seus colaboradores (2021), as competências socioemocionais em adolescentes demonstraram ser predictoras de relacionamentos interpessoais positivos, de melhoria do clima escolar e da prevenção de comportamentos de risco. No mesmo seguimento, Rueda e seus colaboradores (2021) afirmam que a promoção destas competências tem resultados positivos ao nível do comportamento e na maneira de agir dos alunos no ambiente escolar e, por isso, considera-se fulcral implementar estas competências na prática de forma consistente. Para além disso, adolescentes com alto nível socioemocional apresentam-se como bons comunicadores, procuram ajuda quando necessitam, conseguem gerir conflitos de forma positiva e adotam comportamentos sociais adequados (Rueda et al., 2021).

No entanto, existe o consenso de que o *bullying* se configura como um agente danoso (Zych et al., 2021) e limitador do desenvolvimento e do bem-estar psicológico e emocional dos adolescentes, preconizando problemas relativos à autoestima, ansiedade, depressão, abandono escolar e, até mesmo, o suicídio (Herrera-López et al., 2018; Larranãga et al., 2018; Zych et al., 2017).

Dessa forma, diversos estudos apontam para uma correlação negativa entre *bullying* e competências socioemocionais, especificamente chegaram à conclusão de que os adolescentes agressores e agressores-vítimas sinalizaram níveis baixos em competências

socioemocionais (Coelho & Marchante, 2021; Zych et al., 2018). Segundo um outro estudo realizado (Zych et al., 2017), agressores e vítimas de *bullying* demonstraram níveis mais baixos de ajustamento socioemocional em comparação com os alunos não envolvidos. Em concordância, os adolescentes envolvidos em comportamentos agressivos de *bullying* frequentemente apresentam menos competências sociais e mais problemas de internalização e externalização (Busch et al., 2015; Cook et al., 2010; Sousa et al., 2021).

Estes resultados remetem para a ideia de que este leque de competências se manifesta como um fator protetor para indivíduos envolvidos em *bullying* (Zych et al., 2018), ou seja, altos níveis nestas competências parecem diminuir o envolvimento nestas situações (Jenkins et al., 2016; Llorent et al., 2021; Sousa et al., 2021). De seguida iremos apresentar as relações entre cada competência socioemocional em estudo e o *bullying*.

### ***Autocontrolo e bullying***

Existe consenso na literatura relativamente à noção de que baixos níveis de autocontrolo estão associados negativamente à perpetuação de *bullying* e vitimização (Chui & Chan, 2013; Jenkins et al., 2016; Unnever & Cornell, 2003). Segundo vários autores, tanto os agressores como as vítimas tendem a exibir níveis mais baixos de empatia e autocontrolo, sendo que os agressores apresentam níveis mais elevados do que as vítimas (Coelho & Sousa, 2018; Jenkins et al., 2014; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Para além disso, alunos com baixos níveis de autocontrolo tendem a provocar e intimidar os seus pares (Busch et al., 2015; Jenkins et al., 2016; Unnever & Cornell, 2003).

Estas diferenças relatadas entre agressor e vítima podem ser explicadas pelo facto de os agressores apresentarem comportamentos mais impulsivos e agressivos, de forma a retirarem algum tipo de vantagem dessa situação, sem haver preocupação com as consequências das suas ações (Unnever & Cornell, 2003). De acordo com alguns estudos,

dificuldades em regular emoções, controlar impulsos e gerir a raiva está relacionado com o envolvimento em comportamentos agressivos (Van Rente et al., 2020; Yang et al., 2020).

Relativamente ao género, nos rapazes existe uma associação positiva entre o autocontrolo e ser vítima de *bullying*, enquanto nas raparigas foi encontrada uma associação negativa entre o autocontrolo e vitimização (Unnever & Cornell, 2003). Especialmente nos rapazes, Zych e seus colaboradores (2020) chegaram à conclusão de que o baixo autocontrolo se configurou como um fator de risco para a perpetração de *bullying*. Ainda em relação aos rapazes, o mesmo estudo concluiu que o baixo envolvimento social foi um fator de risco para a vitimização (Zych et al., 2020).

### ***Consciência Social e bullying***

Limitações ao nível da consciência social leva os indivíduos a agir de forma mais agressiva e impulsiva, devido à leitura enviesada e hostil que fazem da realidade (Jenkins et al., 2016), sendo que estas limitações levam a episódios de *bullying* (Nickerson et al., 2008). Esta postura hostil leva os indivíduos a terem menos empatia e menos capacidade de compreender as perspetivas dos outros, o que faz com que sejam rejeitados pelos seus pares (Espelage et al., 2015; van Noorden et al., 2016).

Estudos demonstram que o treino de competências ao nível da consciência social ajuda a prevenir episódios de *bullying* (Jenkins et al., 2016; Nickerson et al., 2008). O facto de os alunos terem maior capacidade de perceberem o que os outros sentem permite-lhes estabelecerem relacionamentos mais positivos (Jenkins et al., 2016). Por um lado, alguns autores sugeriram que os agressores compreendem bem as pistas sociais (Sutton et al., 1999), mas, por outro lado, há um conjunto de autores que defendem que o *bullying* é um comportamento incompetente a nível social (Crick & Dodge, 1999).

Um estudo feito por Jimenez-Arriaga e seus colaboradores (2023) relatou não haver diferenças estatisticamente significativas entre adolescentes do sexo feminino e masculino. No entanto, este estudo revelou que a consciência social está fortemente associada à agressividade nas dinâmicas de *bullying* (Jimenez-Arriaga et al., 2023).

Apesar disso, faltam estudos longitudinais que se debrucem sobre a relação entre o envolvimento em papéis específicos de *bullying* e a consciência social.

### ***Tomada de Decisão Responsável e bullying***

A literatura é consistente na ideia de que indivíduos com um alto compromisso moral tendem a envolver-se menos em *bullying* (Gini et al., 2014; Kokkinos & Kipritsi, 2018). Apesar disso, existem poucos estudos relativamente a esta dimensão, porém, Zych e seus colaboradores (2018) afirmam que os agressores-vítimas obtiveram níveis mais reduzidos do que os alunos não envolvidos e do que as vítimas na tomada de decisão responsável. Tendencialmente, as vítimas de *bullying* têm menos capacidade de detetar uma mentira do que as pessoas não envolvidas (Perren et al., 2012). Um estudo longitudinal (Coelho & Marchante, 2021) chegou à conclusão de que a tomada de decisão responsável foi a única competência socioemocional em que os agressores e os alunos não envolvidos obtiveram os mesmos desempenhos ao longo do tempo.

No entanto, serão necessários mais estudos longitudinais focados na relação entre os diferentes papéis de *bullying* e a tomada de decisão responsável.

### **Presente estudo**

Posto isto, o presente estudo pretende estudar e explorar qual das competências socioemocionais melhor prevê os comportamentos agressivos em adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Este objetivo do estudo será alcançado através da seguinte questão de investigação: “Qual das competências socioemocionais (autocontrolo,

consciência social e tomada de decisão responsável) melhor prevê comportamentos agressivos em adolescentes?”.

### **Hipóteses**

Com base na literatura, hipotetiza-se que todas as competências socioemocionais apresentam a mesma capacidade de prever comportamentos agressivos de *bullying* em adolescentes (H1).

Hipotetiza-se que os níveis de competências socioemocionais serão preditores do envolvimento dos alunos em comportamentos agressivos de *bullying* (H2). Hipotetiza-se que o autocontrole tem maior capacidade de prever comportamentos agressivos de *bullying* em adolescentes (H2a). Hipotetiza-se que a consciência social tem maior capacidade de prever comportamentos agressivos de *bullying* em adolescentes (H2b). Hipotetiza-se que a tomada de decisão responsável tem maior capacidade de prever comportamentos agressivos de *bullying* em adolescentes (H2c).



## **Metodologia**

Este estudo apresentou um desenho de investigação quantitativo transversal, configurando-se como um estudo descritivo de populações mediante inquérito. Serão consideradas variáveis independentes as competências socioemocionais, nomeadamente o autocontrolo, a consciência social e a tomada de decisão responsável. Como variável dependente serão considerados os comportamentos agressivos.

### **Participantes**

Para efetuar este estudo foi selecionada aleatoriamente ao nível da escola uma amostra de 211 adolescentes, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, do Agrupamento de Escolas de Vizela. Como critério de inclusão consideraram-se os alunos que integraram o grupo de aprendizagem socioemocional da atitude positiva ao abrigo das academias Gulbenkian. Como critérios de exclusão consideraram-se os alunos que faltaram no dia da avaliação inicial e que não compreendem a língua portuguesa.

A análise da estatística descritiva realizada no SPSS para a variável idade permitiu perceber que os/as participantes apresentam uma média de idades de 12.59 ( $DP=.963$ ), com um intervalo que varia entre os 11 e os 17 anos. Dos 211 participantes, 112 (53,1%) são do sexo masculino e 99 (46,9%) são do sexo feminino. Relativamente à distribuição por ano letivo, 118 alunos frequentavam o 7º ano e 93 alunos frequentavam o 8º ano, sendo que 19.18 é a média de alunos por turma.

### **Instrumentos**

No procedimento de recolha de dados do presente estudo as questões de caracterização sociodemográfica foram recolhidas através de um questionário (nome, idade, escola, ano e turma) e foram utilizados dois instrumentos distintos. Os instrumentos utilizados são o BCBQ-SF (Coelho & Sousa, 2018) que tem como objetivo avaliar os

comportamentos agressivos dos adolescentes e o QACSE (Coelho et al., 2015) que tem como objetivo avaliar as competências socioemocionais dos adolescentes.

### ***Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire – Short Form***

O *Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire – Short Form* (BCBQ-SF; Coelho & Sousa, 2018) é uma versão reduzida e integrada do *Bullying and cyberbullying behavior questionnaire* (BCBQ; Coelho et al., 2016), baseado no *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (OBVQ; Olweus, 1993), revisto em 1996 (Olweus, 1996). Este questionário é composto por 20 itens, sendo que apresenta duas escalas (contendo oito itens cada) e os quatro itens adicionais avaliam o *bullying*, a vitimização, a defesa e o medo de ser vítima de *bullying*. Este questionário avalia dois comportamentos díspares dos participantes: agressor e vítima. A subescala *Bullying*, que apresenta um bom índice de consistência interna com  $\alpha$  de *Cronbach* de .82, e a subescala *Vitimização*, que apresenta um bom índice de consistência interna com  $\alpha$  de *Cronbach* de .79, contém cada uma oito itens que descrevem a perpetração de *bullying* (por exemplo, “Eu chamei-lhes nomes maldosos, fiz piadas ou provoquei-os”), ou ser vítima de comportamentos de *bullying* (por exemplo, “Eles espalharam boatos ou mentiras sobre mim”), respetivamente. Estas subescalas avaliam a frequência da perpetração ou vitimização sofrida pelo *bullying*, onde é pedido aos participantes que relatem a frequência que perpetraram ou foram vítimas do comportamento mencionado em cada item durante o ano letivo anterior numa escala de cinco pontos (1 = *Nunca aconteceu*; 2 = *Uma ou duas vezes durante o ano letivo*; 3 = *duas a três vezes por mês*; 4 = *Uma vez por semana*; 5 = *Várias vezes por semana*). Neste estudo apenas será utilizada a subescala do agressor. Pontuações mais elevadas indicam maior frequência de perpetração ou vitimização sofrida pelo *bullying*.

### ***Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais***

Para avaliar as competências socioemocionais utilizámos o Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE; Coelho et al., 2015): este questionário destina-se a alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e é baseado nos autorrelatos dos alunos. É composto por 39 itens, que foram respondidos numa escala de resposta de quatro pontos (A=*Nunca*; B=*Algumas vezes*; C=*Frequentemente*; D=*Sempre*). Neste estudo foram usadas três das seis subescalas do questionário: *Autocontrolo* (sete itens como “Espero pela minha vez sem ficar nervoso(a)”, que apresenta um índice de consistência interna com  $\alpha$  de *Cronbach* de .73); *Consciência Social* (sete itens como “Ajudo o(a)s outro(a)s quanto têm problemas”, que apresenta um índice de consistência interna com  $\alpha$  de *Cronbach* de .87); *Tomada de Decisão Responsável* (quatro itens como “Considero várias alternativas antes de tomar uma decisão”, que apresenta um índice de consistência interna com  $\alpha$  de *Cronbach* de .77). Pontuações mais elevadas indicam altos níveis de competências socioemocionais, bem como altos níveis nas várias dimensões das competências socioemocionais.

### **Procedimentos de Recolhas de Dados**

O presente estudo foi aprovado pelo Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento Positivo (Universidade Lusíada – Norte) no âmbito do projeto CIPD/2122/DSE/2 aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada.

Os critérios de inclusão e de exclusão foram selecionados pelas Academias Gulbenkian e pelas direções dos agrupamentos. A todos os participantes foi-lhes explicado o conteúdo do estudo, pelo que os responsáveis legais e os adolescentes assinaram o consentimento informado para o processo de avaliação. Foi-lhes garantida a confidencialidade e privacidade de todos os dados e, para além disso, foram informados que podem desistir do estudo a qualquer momento. A Fundação Calouste Gulbenkian criou

uma iniciativa a nível nacional que se designa por Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC), tendo como objetivo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em crianças e jovens, através da divulgação de planos de intervenção portuguesa. Entre vários programas, decidiu-se replicar o programa PAUMS SEL. Com o intuito de colaborar com as AGC na implementação do programa PAUMS SEL, a equipa do Atitude Positiva elaborou um pacote que incluía formação, monitorização e supervisão. A formação conteve 35 horas, sendo que 28 horas foram realizadas em pequenos grupos e 7 horas foram realizadas em cada academia dos vários distritos. Para além disso, a equipa do Atitude Positiva ofereceu um manual padronizado para o programa PAUMS SEL e uma plataforma online (Marchante e Coelho, 2021). A finalidade desta plataforma online consiste no registo da frequência dos alunos, na implementação da fidelidade e, para além disso, na recolha das avaliações dos mesmos.

A implementação do programa foi realizada pelas psicólogas educacionais, que tiveram como objetivo a explicação do programa e o esclarecimento de dúvidas junto dos pais nas reuniões obrigatórias de retorno às aulas. As escolas selecionadas utilizaram o consentimento informado passivo, visto que o programa fez parte do currículo escolar, em concordância com a legislação nacional.

A recolha de dados iniciou-se em 2021 e terminou em 2022 pelas psicólogas educacionais em sala de aula, através da plataforma online. Neste estudo foi realizado apenas um momento de avaliação, pelo que este se apresentou como uma investigação transversal, recorrendo a um método de amostragem por conveniência. A responsabilidade da seleção dos grupos de controlo e dos grupos experimentais foi das direções das escolas. Os dados demográficos foram anotados no pré-teste e os autorrelatos foram realizados no início do estudo, pós-teste e seis meses depois. O grupo experimental respondeu aos questionários na primeira sessão (pré-teste), preenchendo também um questionário

sociodemográfico, e na última sessão do programa (pós-teste). O grupo de controlo respondeu aos questionários nas mesmas sessões, mas não receberam qualquer tipo de intervenção em aprendizagem socioemocional. Ambos os grupos preencheram o questionário sob as mesmas condições, onde o psicólogo responsável por cada turma começou por ler as instruções do questionário em voz alta para os alunos. De seguida, os alunos responderam ao questionário disponível na plataforma online, através de um computador ou tablet fornecido pela escola. Após seis meses de implementar o programa, os alunos responderam novamente ao questionário, configurando-se assim como um follow-up. Os alunos que não estiveram presentes durante o processo de avaliação, responderam aos questionários noutra turma no espaço de uma semana.

### **Procedimentos de Análises de Dados**

Para o tratamento dos dados e realização de análises estatísticas foi utilizado o programa informático *Statistical Package for The Social Sciences* (IBM SPSS), para Windows (versão 29.0). De forma a perceber qual das competências socioemocionais em estudo (autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável) melhor prevê os comportamentos agressivos em adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos foi realizada uma regressão linear múltipla, através dos métodos *Enter* e *Stepwise*. A regressão linear múltipla foi utilizada para explorar a relação entre a variável contínua (comportamentos agressivos) e as três variáveis preditoras (Pallant, 2020). Esta tipologia de regressão apresenta a capacidade de fornecer informações acerca do modelo como um todo (todas as subescalas) e permite perceber a contribuição relativa de cada uma das variáveis que compõem o modelo (subescalas individuais) (Pallant, 2020).

Para a realização deste procedimento estatística foi necessário analisar os pressupostos paramétricos, designadamente: tamanho da amostra, ausência de

colinearidade e multicolinearidade e normalidade, linearidade, homocedasticidade e independência dos resíduos (Pallant, 2020).

Relativamente ao tamanho da amostra, participaram no estudo 211 alunos. Desta forma, a literatura indica que para a realização de regressões múltiplas devem ser utilizados cerca de 10 sujeitos para cada variável independente (Pallant, 2020). No que diz respeito à colinearidade e multicolinearidade, a análise dos valores da tolerância ( $>.10$ ) e VIF ( $<10$ ) demonstraram o cumprimento deste pressuposto e, assim, a independência das variáveis preditoras (Pallant, 2020). Todas as variáveis preditoras estavam correlacionadas com a variável dependente, logo foram cumpridos os requisitos necessários para entrarem na regressão (-1 a 1) (Field, 2009). O valor apresentado pelo teste Durbin-Watson (2.07) encontra-se dentro do valor esperado (1.5 – 2.5), o que permitiu afirmar a existência de independência dos resíduos (Pallant, 2020). Para além disso, a análise do histograma de resíduos, permitiu verificar que os pressupostos relacionados com a homocedasticidade, linearidade e normalidade dos resíduos foram cumpridos (Pallant, 2020). Desta forma, é possível afirmar que os pressupostos subjacentes à realização de regressões lineares múltiplas foram cumpridos.

## Resultados

A tabela 1 apresenta a estatística descritiva das variáveis testadas (comportamentos agressivos, autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável).

**Tabela 1**

*Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo*

	M	DP	Mínimo	Máximo
Comportamentos Agressivos	1.13	.203	1.00	2.44
Autocontrolo	13.37	3.37	5.00	21.00
Consciência Social	12.92	4.49	2.00	21.00
Tomada de Decisão Responsável	6.33	2.39	1.00	12.00

Os dados da tabela 2 permitiram analisar diferenças de género das diferentes variáveis em estudo. Relativamente às variáveis autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável, as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas do que os rapazes. Relativamente à variável comportamentos agressivos, os rapazes apresentaram pontuações mais elevadas do que as raparigas.

**Tabela 2**

*Diferenças de Género nas Variáveis em Estudo*

	Masculino		Feminino	
	M	DP	M	DP
Comportamentos Agressivos	1.15	.233	1.11	.162
Autocontrolo	13.01	3.51	13.82	3.13
Consciência Social	11.90	4.50	14.15	4.16
Tomada de Decisão Responsável	6.07	2.50	6.65	2.23

De forma a analisar as hipóteses definidas para este estudo recorreu-se à realização de análises de regressões lineares múltiplas, onde numa primeira fase as variáveis predictoras foram inseridas através do método *Enter* e, numa segunda fase foram inseridas com recurso ao método *Stepwise*. No método *Enter*, as variáveis predictoras foram inseridas em simultâneo para perceber quais as variáveis significativas. No método *Stepwise*, as variáveis predictoras foram inseridas por etapas, sendo que, com base na significância do F, a variável mais forte foi inserida em primeiro lugar e assim sucessivamente. Estas análises foram efetuadas no sentido de explorar qual das competências socioemocionais em estudo (autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável) apresenta maior capacidade de prever comportamentos agressivos em adolescentes. Dado existirem mais estudos na literatura que comprovam o impacto do autocontrolo nos comportamentos agressivos dos adolescentes, optou-se por inserir esta variável em primeiro lugar, seguida da consciência social e da tomada de decisão responsável.

As análises de regressão linear múltipla realizadas (Tabela 3) permitiram perceber que o modelo explica um total de 9% da variação dos comportamentos agressivos dos alunos ( $R^2$  Adj. = .077), sendo este modelo de regressão estatisticamente significativo,  $F(3, 203) = 6.705, p < .001$ . Assim, as variáveis independentes como um todo têm um efeito estatisticamente significativo nos comportamentos agressivos dos adolescentes.



**Tabela 3***Análises de Regressão Linear Múltipla para os Comportamentos Agressivos*

Modelo e Variáveis	Beta	t	p	R <sup>2</sup> Change	R <sup>2</sup> Adj.
Modelo				.090*	.077
Autocontrole	-.271	-2.951	.004		
Consciência Social	.069	.786	.433		
Tomada de Decisão Respo.	-.094	-1.014	.312		

Nota. \*  $p < .001$

Relativamente à contribuição do autocontrole para a explicação dos comportamentos agressivos, verificou-se que a mesma teve um efeito estatisticamente significativo negativo nos comportamentos agressivos ( $\beta = -.271$ ,  $t = -2.951$ ,  $p = .004$ ). Por outro lado, nem a consciência social ( $\beta = .069$ ,  $t = .786$ ,  $p = .433$ ), nem a tomada de decisão responsável ( $\beta = -.094$ ,  $t = -1.014$ ,  $p = .312$ ) apresentaram efeitos estatisticamente significativos sobre os comportamentos agressivos ( $\beta = .069$ ,  $t = .786$ ,  $p = .433$ ).

Estes resultados sugerem que apenas o autocontrole demonstrou um impacto significativo nos comportamentos agressivos, ou seja, um alto autocontrole está associado a menos comportamentos agressivos dos adolescentes. Desta forma, o autocontrole é o preditor com maior capacidade de prever comportamentos agressivos em adolescentes.

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo explorar qual das competências socioemocionais - nomeadamente, autocontrolo, consciência social e tomada de decisão responsável - melhor prevê comportamentos agressivos em adolescentes dos 11 aos 17 anos.

A literatura indica que o *bullying*, mais do que uma situação violenta (Swearer et al., 2010), é caracterizado por ser um ato repetitivo e intencional, onde existe um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Olweus, 1993). Através de métodos como a intimidação, agressão e humilhação, os agressores pretendem obter poder sobre a outra pessoa (Espelage & Swearer, 2003; Yang et al., 2013). Neste sentido, há vários estudos que evidenciam que a SEL é uma componente eficaz em intervenções preventivas direcionadas ao *bullying* (Cook et al., 2010; Zych et al., 2017; Zych et al., 2018). Isto porque o envolvimento em *bullying* parece diminuir com o desenvolvimento das competências socioemocionais (Jenkins et al., 2016; Llorent et al., 2021; Sousa et al., 2021).

Tendo em conta as hipóteses de estudo formuladas foi testado um modelo através de análises de regressões lineares múltiplas. Este modelo inclui como variáveis predictoras o autocontrolo, a consciência social e a tomada de decisão responsável. O modelo revelou-se estatisticamente significativo e explicou 9% da variação dos comportamentos agressivos, salientando que a variável autocontrolo foi o preditor individual que apresentou maior contribuição para explicar a variável dependente. A variável autocontrolo é composta por itens como “*Falo e discuto serenamente, sem me irritar*”.

Tendo como base estes resultados, é possível rejeitar a hipótese 1, verificando-se que uma das variáveis em estudo apresenta um poder explicativo diferente no que diz

respeito aos comportamentos agressivos. Assim, os resultados do presente estudo apoiam a 2ª hipótese, concretamente a hipótese 2a, que diz que o autocontrolo tem maior capacidade de prever comportamentos agressivos de *bullying* em adolescentes, rejeitando-se as hipóteses 2b e 2c.

O autocontrolo refere-se à capacidade de regular as emoções e os comportamentos perante diversos estímulos e conflitos, com o objetivo de prevenir respostas impulsivas, como a agressividade (CASEL, 2024; Gresham et al., 2011). A literatura refere que o baixo autocontrolo prediz o envolvimento em *bullying*, sugerindo que os agressores exibem níveis mais baixos nesta dimensão (Busch et al., 2015; Jenkins et al., 2016; Unnever & Cornell, 2003). Isto pode ser explicado pelo facto de apresentarem um comportamento regularmente impulsivo e agressivo, com o objetivo de retirar alguma vantagem das situações (Busch et al., 2015; Jenkins et al., 2016; Unnever & Cornell, 2003). Por outro lado, indivíduos que apresentam altos níveis de autocontrolo apresentam menos probabilidade de se envolverem em *bullying* (Busch et al., 2015; Jenkins et al., 2014; Jenkins et al., 2016), o que se revela consistente com os resultados deste estudo. Isto sugere que indivíduos que apresentam maior capacidade de regular as emoções e os impulsos revelam padrões de respostas mais adaptativos e, assim, menos comportamentos agressivos (Alarcón-Espinoza et al., 2022; Izhar et al., 2022; Zheng et al., 2023).

No que diz respeito à consciência social e à tomada de decisão responsável, estas são competências importantes para a promoção de comportamentos prosociais (Jenkins et al., 2016), no entanto, não demonstraram ter a mesma capacidade de prever comportamentos agressivos como o autocontrolo. A consciência social, que consiste na apropriação das normas comportamentais e na capacidade de ser empático com diferentes perspetivas (CASEL, 2024; Mahoney et al., 2021), pode ser mais eficaz no aumento da sensibilidade dos indivíduos ao que os outros sentem, apresentando maior contribuição

para os relacionamentos positivos, do que propriamente para controlar os comportamentos agressivos (Jenkins et al., 2016). Já a tomada de decisão responsável, que está relacionada com o pensamento reflexivo sobre as decisões que são tomadas com base nas consequências das mesmas para si e para os outros (CASEL, 2024), parece estar mais associada a processos cognitivos (Gilbert, 2006; Kahneman, 2011; Thaler & Sunstein, 2008). Esta competência apresenta um maior envolvimento do raciocínio e do planeamento, do que propriamente do controlo dos comportamentos agressivos e dos impulsos (Gilbert, 2006; Kahneman, 2011; Thaler & Sunstein, 2008). Desta forma, o autocontrolo é a competência mais eficaz na prevenção dos comportamentos agressivos, pelo facto de estar relacionado com a autorregulação emocional e o controlo dos impulsos (Alarcón-Espinoza et al., 2022; Izhar et al., 2022; Zheng et al., 2023).

De salientar que, corroborando a literatura (Achenbach et al., 2016; Björkqvist, 2018; Casper & Card, 2016), os rapazes revelaram níveis mais baixos de competências socioemocionais, revelando mais comportamentos agressivos do que as raparigas.

Os resultados deste estudo sugerem que intervenções direcionadas ao desenvolvimento do autocontrolo podem ser mais eficazes na prevenção de comportamentos agressivos. De acordo com a literatura, estas intervenções devem contemplar uma combinação de estratégias comportamentais, fisiológicas e cognitivas que se configuram eficazes no desenvolvimento do autocontrolo (Baumeister et al., 2007; Duckworth et al., 2016; Graziano & Hart, 2016; Loveymi & Homaei, 2024; Pandey et al., 2018) e, conseqüentemente, na redução dos comportamentos agressivos dos/as adolescentes (Loveymi & Homaei, 2024; Williams et al., 2024).

### **Limitações e Estudos Futuros**

Consideram-se limitações deste estudo o facto de a amostra ter sido retirada de um questionário de autorrelato, não controlando, por exemplo, a desejabilidade social. Para além disso, o facto de ser um estudo retrospectivo pode afetar os dados obtidos, no sentido em que pode haver questões de memória associadas, ou seja, os alunos podem ter interpretações divergentes das situações que ocorreram no ano letivo anterior.

Estudos futuros devem incluir todas as competências socioemocionais para perceber a associação entre as mesmas e os comportamentos agressivos, de forma a contribuir para o planeamento de intervenções direcionadas ao *bullying*. A par disso, devem ser realizados estudos longitudinais para analisar as relações que existem entre as competências socioemocionais e os comportamentos agressivos. Estes estudos permitem perceber a causalidade, as trajetórias de desenvolvimento, as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, o impacto que as intervenções têm e, para além disso, a influência de fatores mediadores ou moderadores.

## Conclusão

O presente estudo permitiu perceber que o autocontrolo foi, entre as várias competências socioemocionais testadas, a única que demonstrou um impacto significativo nos comportamentos agressivos.

Conforme referido anteriormente, as intervenções direcionadas ao desenvolvimento do autocontrolo para prevenir os comportamentos agressivos devem conter estratégias comportamentais, fisiológicas e cognitivas (Baumeister et al., 2007; Duckworth et al., 2016; Graziano & Hart, 2016; Pandey et al., 2018). Estas estratégias incluem o *mindfulness*, as técnicas de relaxamento, a análise funcional do comportamento, o reforço positivo, a reestruturação cognitiva e, com maior destaque na literatura, o treino da autorregulação emocional (Baumeister et al., 2007; Duckworth et al., 2016; Graziano & Hart, 2016; Pandey et al., 2018).

Dado ao destaque que esta estratégia tem obtido na literatura, é importante realçar que uma das estratégias mais eficazes para promover o autocontrolo é o desenvolvimento da autorregulação emocional (Alarcón-Espinoza et al., 2022; Izhar et al., 2022; Williams et al., 2024; Zheng et al., 2023). A autorregulação emocional corresponde ao processo de compreender, aceitar e moldar as respostas emocionais, promovendo uma maior adaptação social e escolar (Van Lissa et al., 2019; Williams et al., 2024). O indivíduo torna-se mais capaz de perceber e modelar os seus pensamentos e comportamentos, de forma a atingir os seus objetivos adequadamente (Alarcón-Espinoza et al., 2022; Zheng et al., 2023). Desta forma, a literatura evidencia que alunos com baixos níveis de autorregulação emocional apresentam maior dificuldade de serem aceites pelos pares, adotando comportamentos agressivos como forma de se adaptarem e obterem as recompensas desejadas (Alarcón-

Espinoza et al., 2022; Gross, 2015; Izhar et al., 2022; Van Lissa et al., 2019; Williams et al, 2024).

De acordo com o modelo de Gross (2015), o treino da autorregulação emocional baseia-se numa reavaliação e reconstrução da situação, que requer uma mudança cognitiva. A mudança do comportamento agressivo ocorre através de mudanças na avaliação da situação, que, conseqüentemente, irá alterar o impacto emocional da mesma (Gross, 2015). Se a situação causa menos impacto emocional, a probabilidade de o indivíduo controlar os seus impulsos é maior, originando um comportamento mais adequado (Gross, 2015). Esta estratégia permite gerir os níveis de stress, levando a que alunos com maior autorregulação emocional sejam menos propensos a adotar comportamentos impulsivos e agressivos (Gross, 2015; Williams et al, 2024).

Concluindo, intervenções destinadas ao desenvolvimento do autocontrolo, baseadas nas estratégias acima abordadas, são eficazes na prevenção do *bullying* em adolescentes (Duckworth et al., 2016; Graziano & Hart, 2016; Loveymi & Homaei, 2024; Williams et al., 2024).

## Referências Bibliográficas

- Achenbach, T., Ivanova, M., Rescorla, L., & Turner, L. (2016). Problems of internalization/outsourcing. *Review and Recommendations for Clinical and Research Applications*, 55(8), 647-656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Alarcón-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., García, P. S., & Chacón-Moscoso, S. (2022). Emotional self-regulation in everyday life: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884756>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-78.
- Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have. *Journal of Children's Services*, 10(3), 242–251. <https://doi.org/10.1108/JCS-05-2015-0019>
- Azevedo da Silva, M., Gonzalez, J., Pessoa, G., Martins, S. (2019). Bidirectional Association between bullying and internalizing problems among young people. *Journal of Adolescent Health*, 66(3), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (BDEFUL)



- Bandura, A. (1978). *The Self System in Reciprocal Determinism*. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37, 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Bashir, R., Fatima, G., & Ashraf, S. (2020). Prevalence and prevention of violence strategies in special schools: a quantitative research. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(1), 75-80. <https://doi.org/10.267/jbsee.v6i1.1030>
- Baumeister, R., Vohs, K., & Tice, D. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Bhatta, M. P., Shakya, S., & Jefferis, E. (2014). Association of being bullied at school with suicidal ideation and planning among rural high school adolescents. *Journal of School Health*, 84(11), 731-738.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>
- Breia, G., Henriques, I. M., Ribeiro, J. P., Tavares, L., Mendes, S., & Barrento, T. (2024). *Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar*. Ministério da Educação. [http://referencial\\_para\\_a\\_intervencao\\_dos\\_psicologos\\_em\\_contexto\\_escolar.pdf](http://referencial_para_a_intervencao_dos_psicologos_em_contexto_escolar.pdf)

- Bridgeland, J.M., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The missing piece: a national survey of teachers on how SEL learning can empower children and transform schools. *Creative Education, 12*(11).
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Busch, V., Laninga-Wijnen, L., van Yperen, T., Schrijvers, A., & De Leeuw, J. (2015). Bidirectional longitudinal associations of bullying perpetration and victimization among peers with psychosocial problems in adolescents: a cross-panel study. *School of Psychology International, 36*(5), 532-549. <https://doi.org/10.1177/0143034315604018>
- Casper, D., & Card, N. (2016). Open and relational victimization: a meta-analytic review of its overlap and associations with sociopsychological adjustment. *Child Development, 88*(2), 466–483. <https://doi.org/10.1111/cdev.12621>
- Castro, I. A., Romero, N. A. R., Solís, M. G. O., & Andrade, H. R. B. (2019). Resilience and socioemotional competencies as a preventive factor of anxiety in Mexican women. *Anxiety and Stress, 25*(2), 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.10.003>
- Chaplin, T. M. (2015). Gender expression and emotion: a contextual perspective of development. *Emotion Review, 7*(1), 14–21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Chaplin, T. M., & Aldon A. (2013). Gender differences in the expression of emotions in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>

- Chen, L., Lu, J., Fang, D., Ran, H., Wang, S., Liang, X., Sun, H., Peng, J., Che, Y., & Xiao, Y. (2022). Association between school bullying victimization and self-harm in a sample of Chinese children and adolescents: The mediating role of perceived social support. *Frontiers Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.995546>
- Cho, S., Lee, J. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of *bullying*, and bully-victims: assessing the integrated approach between theories of social control and lifestyles and routine activities. *Children and Youth Services Review*, 91, 372–382. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.018>
- Chudal, R., Tiiri, E., Brunstein Klomek, A., Ong, S. H., Fossum, S., Kaneko, H., Kolaitis, G., Lesinskiene, S., Li, L., Huong, M. N., Praharaaj, S. K., Sillanmäki, L., Slobodskaya, H. R., Srabstein, J. C., Wiguna, T., Zamani, Z., Sourander, A., Akhondzadeh, S., Zaravinos-Tsakos, P., the Eurasian Child Mental Health Study (EACMHS) Group. (2022). Victimization by traditional bullying and cyberbullying and the combination of these among adolescents in 13 European and Asian countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1391–1404. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01779-6>
- Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2013). Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese adolescents. *Child Abuse Neglect*, 37, 237-242. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.12.003>
- Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the emotional competency assessment questionnaire. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5,139–147. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p139>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence.

*School Psychology International*, 37(3), 223–239.

<https://doi.org/10.1177/0143034315626609>

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). Bullying and cyberbullying behaviors questionnaire: Validation of a short form. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1522282>

Coelho, V. A., Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología* 2(1):431-440. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1863>

Coelho, V. A., & Marchante, M. (2021). A multilevel analysis of the influence of bullying participant roles upon the trajectories of adolescents' social and emotional competencies. *School Psychology International*, 42(3), 306-323. <https://doi.org/10.1177/0143034321988972>

Coie, J. D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365–401). Cambridge University Press.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi:10.1037/a0020149>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL Guide 2013: Effective Social and Emotional Learning Programs* (Preschool and Primary School Edition).

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: Criteria updates and rationale*. CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel. [https://casel.org/11\\_casel-program-criteria-rationale/](https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/)
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138–149. <https://doi.org/10.1037/a0030416>
- Crick, N.R., Dodge & A (1999). 'Superiority' is in the eye of the beholder: a commentary by Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development*, 8(1), 128–131. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00084>
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., Burns, S., Roberts, C., & Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53, 394–406. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.05.004>
- Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº129/2018 Série I. Lisboa: Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L.N., & Becker, L. D. (2014). The Bullying Participant Behavior Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*. <https://doi:10.1080/15388220.2014.964801>
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools. A report for CASEL. *Civic Enterprises with Hart Research Associates*, 1-11.

- Direção-Geral da Saúde (2016). *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2016). Situational strategies for self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 35–55. <https://doi.org/10.1177/1745691615623247>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148, 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- D'Urso, G., & Symonds, J. (2021). Risk factors for child and adolescent bullying and victimization in Ireland: A systematic literature review. *Educational Review*, 75(6), 1-26. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1987391>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi/10.1080/02796015.2003.12086206>

- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among high school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36, 299–311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35, 5-29. <https://doi:10.1177/0272431613519498>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28, 67–73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Garcia-Contiente, X., Pérez-Giménez, A., Espelt, A., & Nebot Adell, M. (2013). Bullying among schoolchildren: differences between victims and aggressors. *Gaceta Sanitaria*, 27(4), 350–354. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.12.012>
- Ghardallou, M., Mtiraoui, A., Ennamouchi, D., Amara, A., Gara, A., Dardouri, M., Zedini, C., & Mtiraoui, A. (2024). Bullying victimization among adolescents: Prevalence, associated factors and correlation with mental health outcomes. *Plos One*, 19(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299161>
- Gilbert, D. T. (2006). *Stumbling on Happiness*. New York: Alfred A. Knopf.

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 37–44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Grama, D. I., Georgescu, R. D., Cosa, I. M., & Dobrea, A. (2024). Parental risk and protective factors associated with bullying victimization in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00473-8>
- Graziano, P. A., & Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology*, 58, 91-111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.004>
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and Psycho-metric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26, 27–44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>



- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(3), 351–373. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>
- Herrera-López, M., Romera, EM, & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and Cyberbullying in Latin America. A bibliometric study. *Mexican Journal of Educational Research*, 23 (76), 125-155.
- Hikmat, R., Yosep, Y., Hernawaty, T., & Mardhiyah, A. (2024). A scoping review of anti-bullying interventions: Reducing traumatic effect of bullying among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 289-304. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S443841>
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), 496–509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrom, K. (2019). The relationship between behavioral problems and social competence: a correlational meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19, 354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Izhar, L. I., Babiker, A., Rizki, E. E., Lu, C. K., & Rahman, M. A. (2022). Emotion self-regulation in neurotic students: A pilot mindfulness-based intervention to assess its effectiveness through brain signals and behavioral data. *Sensors*, 22(7). <https://doi.org/10.3390/s22072703>

- Jalón, M. J. D.-A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela [The violence between peers in adolescence and its prevention from school]. *Psicothema*, *17*(4), 549–558.
- Jansen, D., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, *11*(1), 440. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-440>
- Jenkins, L., Demaray, M., Fredrick, S., & Summers, K. (2014). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, *15*(3), 259–278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Jenkins, N. L., Demaray, K. M., Fredrick, F. S., & Summers, H. K. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, *15*:3, 259-278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Jimenez, K., Llorent, V. J., & García, D. A. M. (2023). Socio-emotional skills, bullying and cyberbullying in Mexican adolescents. *International Journal of Education and Social Science Research*. <https://10.37500/IJESSR.2023.6207>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *Future of Children*, *27*, 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Astedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, *27*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar012>
- Jung, J., Krahé, B., Busching, R. (2018). Beyond the positive reinforcement of aggression: Peers' acceptance of aggression promotes aggression via external control beliefs.

*International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 73–82.

<https://doi.org/10.1177/0165025416671613>

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., & Queen, B. (2018).

Surveillance of risk behaviors in young people - United States, 2017. Morbidity and

Mortality Weekly Report. *Surveillance Abstracts (Washington, DC:2002)*, 67(8), 1–

114. <https://doi:10.15585/mmwr.ss6708a1>

Kaufman, T. M. L., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2020). Refining victims' self-reports on

bullying: Assessing frequency, intensity, power imbalance, and goal-directedness.

*Social Development*, 29(2), 375-390. <https://doi.org/10.1111/sode.12441>

Klomek, A. B., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M.,

Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy, A., & Brunner R. (2019). Bidirectional

longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide

ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents.

*Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209–

215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying

in the digital age: A critical review and meta analysis of cyberbullying research

among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.

<https://doi.org/10.1037/a0035618>

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy:

exploring the bonds between early teens. *Educational Psychology*, 38(4), 535–552.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>

- Larrañaga, E., Navarro, R. & Yubero, S. (2018). Sociocognitive and emotional factors in cyberbullying aggression. *Communicate* 26(56), 19-28. SSN: 1134-3478 ISSN: 1988-3293
- Ledwell, M., King, V. (2013). *Bullying* and internalization problems: Gender differences and the buffer role of parental communication. *Journal of Family Issues*, 36(5), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0192513x13491410>
- Lee, K., Dale, J., Guy, A., & Wolke, D. (2018). Bullying and negative feedback on appearance among teens: What matters is objective or poorly perceived weight. *Journal of Adolescence*, 63, 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.008>
- Lemstra, M. E., Nielsen, G., Rogers, M. R., Thompson, A. T., & Moraros, J. S. (2012). Risk indicators and outcomes associated with bullying in young people aged 9 to 15 years. *Journal of Public Health*, 103, 9-13. <https://doi:10.1007/BF03404061>.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org.10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lessne, D., & Yanez, C. (2016). Student reports on bullying: Results from the 2015 school crime supplement to the national crime victimization survey. *Washington, DC: National Center for Education Statistics*.
- Li, C. (2023). The relationship between school bullying and mental health among adolescents. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 31(1), 110-115. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/31/20231861>
- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021). Bullying and cyberbullying in Spain and Poland, and their relation to social,

- emotional and moral competencies. *School Mental Health*, 13, 535-547.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Llorent, V. J., Gonzalez-Gomez, A. L., Farrington D. P., & Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in primary education through cooperative project-based learning. *Psicothema*, 34(01), 102-109.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372>
- Llorent, V. J., González-Gómez, A., Farrington, D. P. & Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema* 32, 47-53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- Loveymi, K. D., & Homaei, R. (2024). Prediction of school bullying based on school climate and emotional self-regulation: the mediating role of brain-behavioural systems. In *Emotional and behavioral difficulties*, 29, 99-107.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2366111>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R., Greenber, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7).  
<https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Marchante, M., & Coelho, V. A. (2021). O programa de aprendizagem socioemocional - Atitude Positiva 3º ciclo nas Academias Gulbenkian do Conhecimento. *Revista INFAD de Psicología, International Journal of Development and Educational Psychology*. 2(1), 461–470. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2097>
- Massing-Schaffer, M., Helms, S., Rudolph, K., Slavich, G., Hastings, P., Giletta, M., Nock, Prinstein, M. (2018). Preliminary associations between relational

- victimization, targeted rejection, and suicide in adolescents: a prospective study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 00(00), 1–8. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1469093>
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*. Guilford Press.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy, and bullying behavior: a meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth. *Journal of the American Medical Association*, 285. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nickerson, A. B., Mele, D., Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as advocates or strangers in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703. <https://doi:10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Olweus, D. (1972). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention, 1*, 70-84. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2021). Perceived long-term outcomes of early traditional and Cyberbullying victimization among emerging adults. *Journal of Youth Studies, 24*(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1695764>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: Um guia passo a passo para análise de dados usando IBM SPSS (7ª ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., & Goddings, A. L. (2018). Effectiveness of universal self-regulation–based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 172*(6), 566-575. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232>
- Perren, S., Alsaker, F. (2006). Social behavior and relationship with peers of victims, aggressors-victims and aggressors in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610-2005.01445>
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotional attributions of adolescent aggressors, victims and aggressor-victims. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 511–530. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02059>
- Polan, J., Sieving, R., & McMorris, B. (2010). Do young adolescents' social and emotional skills protect against involvement in bullying and violence. *Journal of Adolescent Health, 46*(2), 64–S65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.156>

- Price, M., Chin, M., Higa-McMillan, C., Kim, S., & Frueh, C. B. (2013). Prevalence and internalization problems of ethnoracially diverse victims of traditional and cyberbullying. *School Mental Health, 5*(4), 183–191. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9104-6>
- Richard, J., Grande-Gosende, A., Fletcher, É., Temcheff, C. E., Ivoska, W., & Derevensky, J. L. (2020). Externalizing problems and mental health symptoms mediate the relationship between bullying victimization and addictive behaviors. *International Journal of Mental Health and Addiction, 18*, 1081-1096. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00112-2>
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Yubero, S., Navarro, R., Larrañaga, E. (2021). Relationship between socio-emotional competencies and the overlapping of bullying and cyberbullying behaviors in elementary school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(3), 686–696. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030049>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernández-Berrocal, P. (2021). The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review. *Educational Psychology, 28*(1), 53-59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Rupp, S., Elliott, S., & Gresham, F. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review, 93*, 458–466. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.08.028>
- Skarstein, S., Helseth, S., Kvarme & (2020). It hurts inside: a qualitative study that investigated social exclusion and *bullying* among adolescents who reported



- frequent pain and high use of over-the-counter analgesics. *BMC Psychology*, 8(1).  
<https://doi.org/10.1186/s40359-020-00478-2>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggressiveness and Violence Behavior*, 15, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen & (1996). Bullying as a group process: the roles of participants and their relationships to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.  
[https://doi:10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1](https://doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1)
- Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (Eds.). (2016). School bullying in different cultures – Eastern and western perspectives. *Cambridge, UK: Cambridge University Press*.  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139410878>
- Smith, P. K. (2009). *Children and Play: Understanding Children`s Worlds*. John Wiley & Sons.
- Sousa, M. L., Peixoto, M. M., & Cruz, S. (2021). The association of social skills and behavior problems with involvement in bullying in portuguese adolescents: From aggression to victimization behaviors. *Current Psychology*, 1-14.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02491-z>
- Sterzing, P., Shattuck, P., Narendorf, S., Wagner, M., & Cooper, B. (2012). Involvement with bullying and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of involvement with bullying among adolescents with autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(11), 1058–1064.  
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>

- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117–127. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. New Haven: Yale University Press.
- Tsitsika, A. K., Barlou E., Andrie E., Dimitropoulou C., Tzavela, E. C., & Janikian M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: "A story in progress.". *Frontiers of Public Health*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00007>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019a). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Retired from <https://www.unesco.org/en>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019b). *School violence and bullying a major global issue*. Retired from <https://www.unesco.org/en>

- Unnever J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, Self-Control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1177/0886260502238731>
- Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A. C., Meeus, W. H. J., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion regulation development from mid-late adolescence: disentangling between family differences from within-family effects. *Development Psychology, 55*, 377–389. <https://doi.org/10.1037/dev0000612>
- vanNoorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Unraveling the frequency and severity of bullying and victimization in association with empathy. *Social Development, 25*(1), 176–192. <https://doi.org/10.1111/sode.12133>
- Van Rest, M.M., Van Nieuwenhuijzen, M., & Kupersmidt, J. B. (2020). Accidental and ambiguous situations reveal specific biases and deficits in the processing of social information in adolescents with low intellectual level and clinical levels of externalizing behavior. *Abnorm Child Psychology, 48*, 1411–1424 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00676-x>
- Varela, S. A. M., Teles, M. C., & Oliveira, R. F. (2020). The correlated evolution of social competence and social cognition. *Functional Ecology, 34*(2), 332–343. <https://doi.org/10.1111/1365-2435.13416>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

- Weissberg, R. P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Gullotta & TP (2015). Social and emotional learning: past, present and future. In J.A. Durlak, Domitrovich CE, Weissberg RP, Gullotta T.P. (Eds.). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Press.
- Williams, C., Griffin, K. W., Botvin, C. M., Sousa, S., Botvin, G. J. (2024). Self-regulation as a protective factor against bullying during early adolescence. *Youth, 4*, 478–491. <https://doi.org/10.3390/youth4020033>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood, 100*(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Dewey, M. E., Maskey, S., & Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 22*, 309–318. <https://doi.org:10.1007/s00787-012-0374-6>
- Yang, C., Chan, M., & Ma, T. (2020). School-wide social-emotional learning (SEL) and bullying victimization: moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology, 82*, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Zheng, J., Lajoie, S., & Li, S. (2023). Emotions in self-regulated learning: A critical literature review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137010>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2017). Emotional content in cyberspace: Development and validation of the emotions questionnaire in adolescents and young people. *Psychothema* 29(4), 563-569. ISSN: 0214-9915. <https://10.7334/psicothema2016.340>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, J. V. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Journal of Psychodidics*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Kaakinen, M., Savolainen, I., Sirola, A., Paek, H. J., & Oksanen, A. (2021). The role of impulsivity, social relations online and offline, and compulsive internet use in cyberaggression: A Four-Country Study, *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448211009459>

