

نقش باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان

حمیدرضا صمدی فرد^۱ و محمد نریمانی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان صورت پذیرفت. روش اجرای پژوهش توصیفی و از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری مطالعه کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر اردبیل در سال ۹۴-۱۳۹۵ بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۱۲۲ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی، ذهن آگاهی و پرسش‌نامه قلدری استفاده شد. داده‌های پژوهش با روش‌های ضریب هم‌بستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که بین باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی با قلدری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود داشت. همچنین نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در مجموع ۰/۵۳ از واریانس قلدری را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند ($p < ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در زمره متغیرهای مرتبط با قلدری دانش‌آموزان بوده و توانایی پیش‌بینی آن را دارند.

واژه‌های کلیدی: باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی، ذهن آگاهی، قلدری، دانش‌آموزان

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. نویسنده‌ی رابط: استاد ممتاز گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی (narimani@uma.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۵/۲۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۲/۱

مقدمه

دوره نوجوانی که با تغییرات جسمانی، روان‌شناختی و اجتماعی گسترده همراه است، به دلیل خودمحوری و عدم درک صحیح نوجوانان از رفتارهای خود، مرحله مهمی برای شروع رفتارهای پرخطر محسوب می‌شود (اتیم و ایگودی^۱، ۲۰۱۳). قلدری^۲ را می‌توان برجسته‌ترین نوع خشونت در مدارس نامید (مودین، لافتمن و آسبرگ^۳، ۲۰۱۷). ماهیت متفاوت قلدری باعث شده است تا بتوان آن را از پرخاشگری متمایز کرد؛ زیرا پرخاشگری به عنوان یک پدیده طبیعی و بخشی از رشد در نظر گرفته می‌شود، درحالی‌که قلدری در اشکال مختلف کلامی، فیزیکی، رابطه‌ای و مجازی عبارت است از سوءاستفاده سیستماتیک از قدرت، که دارای ماهیت تکرار عمل است (مارشال^۴، ۲۰۱۲؛ صمدی فرد و نریمانی، ۱۳۹۶). بیش‌تر پژوهش‌گران و روان‌شناسان بر این باورند که قلدری شکلی از آزار و اذیت‌های جسمی و روان‌شناختی یک یا چند دانش‌آموز علیه دانش‌آموزان دیگر به صورت مکرر در یک دوره زمانی است (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). از سوی دیگر قلدری به عنوان یک خشونت سطح پایین مورد توجه روان‌شناسان مدرسه قرار گرفته است (ینگ، شارکی، رید، چن و دادی^۵، ۲۰۱۸). رفتار قلدری به عنوان یک حالت عدم تعادل قدرت بین دو نفر تعریف می‌شود که در آن فرد قوی‌تر به کرات و به اشکال مختلف فیزیکی، کلامی یا روان‌شناختی باعث ایجاد آزار و اذیت و صدمه در فرد ضعیف‌تر می‌شود (کاکینوس و کیپرستی^۶، ۲۰۱۲؛ ماکراح، فینچ، وای و تامس^۷، ۲۰۱۸). در گذشته، قلدری در میان نوجوانان مدرسه‌ای به شکل سنتی و از طریق تعاملات واقعی و چهره به چهره اتفاق می‌افتاد. اما در قرن ۲۱ افراد قلدر برای آزار رساندن و زورگویی نسبت به هم‌سالان‌شان از شیوه‌های جدیدتری چون مزاحمت‌های

1. Etim & Egodi
2. Bullying
3. Modin, Låftman & Östberg
4. Marshall
5. Yang, Sharkey, Reed, Chen & Dowdy
6. Kokkinos & Kiprits
7. Mucherah, Finch, White & Thomas

تلفنی یا نشر تصاویر یا مطالب واقعی یا غیرواقعی درباره آن‌ها در محیط مجازی استفاده می‌کنند (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱). با تمرکز بر سازوکارهای قلدری، نوجوانان بیش‌تر در معرض انواع رفتار قلدری و موردآزاری واقع شده‌اند که در تجربه تحصیلی و نتایج زندگی آنان تأثیر داشته است (کوک، ویلیامز، گورا، کیم و سدیک، ۲۰۱۰). تحقیقات در زمینه قلدری حاکی از آن است که حدود ۲۸ درصد نوجوانان مرتکب قلدری می‌شوند و قربانیان آن حدود ۱۵ الی ۴۵ درصد هستند. همچنین قلدری در پسرها سه برابر دخترها و در اوایل نوجوانی شدیدتر است (کوک و همکاران، ۲۰۱۰؛ سپهریان آذر، محمدی و بلوتک، ۱۳۹۵). از طرفی آمار واضحی از قلدری در مدارس ایران در دست نیست، اما با استناد به پژوهش‌های مختلف، می‌توان تا حدودی تصویری از میزان و وضعیت قلدری در مدارس به‌دست آورد. نتایج مطالعه شیری و ولی پور و مظاهری (۱۳۹۲) نشان داد حدود ۱۹ درصد دانش‌آموزان رفتارهای قلدری را از خود بروز داده‌اند. هم‌چنین بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که وضعیت قلدری در مدارس ایران، به درستی مسأله‌شناسی نشده است و تحقیقات انجام شده از تنوع و نوآوری علمی برخوردار نیست. از سوی دیگر بالغ بر یک سوم دانش‌آموزان دبیرستانی به خاطر قلدری در مدرسه احساس ناامنی می‌کنند و این نشانگر اهمیت مطالعه این آسیب است (علیوردی نیا و سهرابی، ۱۳۹۴).

یکی از عواملی که ممکن است در قلدری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد باورهای غیرمنطقی^۳ است (دیویس، ۲۰۰۶). باورهای غیرمنطقی خواست‌ها و هدف‌هایی هستند که به صورت ترجیح‌های ضروری درمی‌آیند، به طوری که اگر برآورده نشوند موجب آشفتگی می‌شوند (ساوا، ۲۰۰۹). باورهای غیرمنطقی تعادل فرد را برهم زده و مانع موفقیت‌آمیز با حوادث تحریک‌کننده می‌شود (حمیدی و محمد حسینی، ۲۰۱۰). افکار غیرمنطقی با واقعیت هم‌گونی ندارند و بر اساس

-
1. Patchin & Hinduja
 2. Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek
 3. irrational beliefs
 4. Davis
 5. Sava

ظن و گمان هستند. فرد واجد تفکر غیرمنطقی حکم‌های از پیش تعیین شده داشته و حالت‌های آشفته از قبیل افسردگی، اضطراب و بی‌تفاوتی دارد. به دلیل این که فکر غیرمنطقی با واقعیت در ارتباط نیست، موجب تعارض شده و مانع برخورد موفقیت‌آمیز فرد با حوادث و الزام‌های زندگی می‌شود (نیونهوجسن، وریک، دی بر، بلانک و ون دک،^۱، ۲۰۱۰). نتایج مطالعات نشان داده است که باورهای غیرمنطقی در بروز خشم (دیویس، ۲۰۰۶)، عملکرد (دیلورنزو، دیوید و مانتگامری^۲، ۲۰۰۷)، سازگاری اجتماعی و هیجانی (نیونهوجسن و همکاران، ۲۰۱۰)، پرخاش‌گری (معمدین و عبادی، ۱۳۸۶)، اضطراب مرگ (صمدی‌فرد و نریمانی، ۱۳۹۶)، کیفیت زندگی (لاکانی و اکبری، ۲۰۱۶)، سلامت روان (بی بی جرجانی، حسینایی و چرکزی، ۱۳۹۴) و نگرش به بزه‌کاری دانش‌آموزان (کریمی، نیکوی، نیک خواه، آسوده و بابایی، ۱۳۹۵) نقش دارد.

از عوامل دیگری که ممکن است در رفتارهای قلدری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد خودکارآمدی^۳ است (رنج دوست و یزدانی، ۱۳۹۴). این مفهوم با باورهای شخص در مورد توانایی‌هاش در انجام مؤثر امور ارتباط دارد و از منابع مختلفی از جمله پیروزی‌ها و شکست‌های فرد، مشاهده موفقیت یا شکست افرادی که شبیه او هستند و ترغیب کلامی تأثیر می‌پذیرد (ونگ، زانگ، هیو، بای، تری، می^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). خودکارآمدی بالا برای رشد اجتماعی ضروری است و این امر زندگی فرد را لذت‌بخش نموده و فرد را قادر می‌سازد تا با فشارهای طولانی مدت مقابله نماید (ماریا^۵، ۲۰۰۸؛ ایساک، پیت و مکلاکلن^۶، ۲۰۱۸). در دوران نوجوانی نگرانی‌های اساسی درباره ظرفیت‌های خودتنظیمی و توانایی برای کنترل آنچه در خانه، مدرسه و در میان هم-سالان اتفاق می‌افتد برای نوجوانان به وجود می‌آید. این امر سبب می‌شود که آنان در باورهای خودکارآمدی خود تجدیدنظر کنند. بنابراین اگر محیط شرایطی را فراهم کند که از باورهای

1. Nieuwenhuijsen, Verbeek, De Boer, Blonk & Van Dijk
2. Dilorenzo, David & Montgomery
3. self-efficacy
4. Wang, Zhang, Hui, Bai, Terry, Ma
5. Maria
6. Isaac, Pit & McLachlan

خودکارآمدی مثبت نوجوانان حمایت شود، عملکرد آنان در حوزه‌های مختلف بهینه و سازش- یافته می‌شود (وینو، سانتینلو، پاستور و پرکینز، ۲۰۰۷). نتایج تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی در گرایش به رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان (استرلینگ، دیاموند، مولن، پالونن، فورد و مک آلیستر، ۲۰۰۷)، عزت نفس (ماریا، ۲۰۰۸)، سوء مصرف مواد (دولان، مارتین و روحسنو، ۲۰۰۸)، سازگاری تحصیلی (یوسلیزا، ۲۰۱۲؛ هوشمندجا، جوانمرد و مرعشی، ۱۳۹۳)، پرخاشگری (سیارپور، هزاوه‌ای، احمدپناه و معینی، ۱۳۹۰)، بزه‌کاری (حسینی دولت‌آبادی، سعادت و قاسمی، ۱۳۹۲)، سازگاری (تمنایی‌فر و لیث، ۱۳۹۴) رفتارهای قلدری (ونگ و همکاران، ۲۰۱۸) و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (رنج دوست و یزدانی، ۱۳۹۴) نقش دارد.

متغیر دیگر پژوهش ذهن آگاهی^۵ به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش داوری تعریف شده است (فرون، یوانس، مارای، دوزیوس و پاتریج، ۲۰۰۸). این مفهوم نوعی از آگاهی است که از طریق توجه به اهداف واقعی و بودن در زمان حال، بدون قضاوت راجع به تجربیات آشکار و لحظه به لحظه پدیدار می‌شود (مکانویل، مکلیور و هن، ۲۰۱۷). ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان یک عامل حفاظتی عمل نموده و چرخه آسیب‌زای زیربنای هم‌زمان بودن تجربه رویدادهای آسیب‌زا و علائم روان‌شناختی را دگرگون کند (کابت-زین، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، بدون قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد (واکر و کلوسیمو، ۲۰۱۱). نتایج مطالعات

1. Vieno, Santinello, Pastore & Perkins
2. Sterling, Diamond, Mullen, Pallonen, Ford & McAlister
3. Dolan, Martin & Rohsenow
4. Yusliza
5. mindfulness
6. Frewen, Evans, Maraj, Dozois & Partridge
7. McConville, McAleer & Hahne
8. Kabat-Zinn
9. Walker & Colosimo

نشان داده است که ذهن آگاهی در عواطف (گیلاک^۱، ۲۰۰۹)، ابراز وجود (چمبرس، گالون و الن^۲، ۲۰۰۹)، پریشانی روان‌شناختی (اسموسکی و رایینس^۳، ۲۰۱۱)، بهزیستی روانی (ادریسکال، برن، میگیلیکودی، لمبرت و سم^۴، ۲۰۱۷؛ احمدوند، حیدری نصب و شیری، ۱۳۹۱)، خودکارآمدی (رستمی، شریعت نیا و خواجه‌وند خوشلی، ۱۳۹۳) و تعلل ورزی تحصیلی (قاسمی، موسوی، ظنی پور و حسینی صدیق، ۱۳۹۵) نقش دارد.

در مجموع باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی می‌توانند نقش مهمی در تبیین مشکلات رفتاری دانش‌آموزان داشته باشند (ونگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ حسینی دولت آبادی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کریمی و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین با توجه به شیوع قلدری در میان نوجوانان به عنوان پیش‌زمینه‌ای برای بروز خشونت‌های اجتماعی، لازم است تا صاحب نظران عرصه تعلیم و تربیت به ویژه روان‌شناسان مدرسه، درصدد یافتن راه‌کارهای پیش‌گیرانه با در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی آنان باشند (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). از طرفی در ایران بیش‌تر پژوهش‌های انجام شده به بررسی نقش متغیرهای باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی با پرخاش-گری دانش‌آموزان پرداخته است و در مورد نقش این متغیرها در قلدری دانش‌آموزان پژوهش‌اندکی صورت گرفته است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان انجام پذیرفت.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی است. در این مطالعه باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و قلدری به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری مطالعه کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه

1. Giluk
2. Chambers, Gullone & Allen
3. Smoski & Robins
4. O'Driscoll, Byrne, Mc Gillicuddy, Lambert & Sahn

ناحیه یک شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۵ بودند (برآورد احتمالی ۱۰۰۰۰، سازمان آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بر اساس تعداد متغیرهای پژوهش از طریق نرم‌افزار Gpower (کانینگام و مکروم گاردنر^۱، ۲۰۰۷)، با اندازه متوسط ۰/۱۰، ضریب آلفا ۰/۰۵ و توان آزمون ۰/۹۵ در نرم-افزار، ۱۳۵ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از میان کلیه مدارس متوسطه، سه مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شده و از هر مدرسه یک یا دو کلاس وارد پژوهش شدند. بعد از کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های ناقص و نامعتبر، داده‌های حاصل از ۱۲۲ نفر دانش‌آموز وارد تجزیه و تحلیل آماری شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه باورهای غیرمنطقی: پرسش‌نامه توسط معتمدین، بدری، عبادی و زمانی (۱۳۹۱) ساخته شده و دارای ۴۰ ماده است. این پرسش‌نامه بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه شامل ۴ زیر پرسش‌نامه و یک نمره کلی است. عامل درماندگی در برابر تغییر ماده‌های (۱ تا ۱۵)، توقع تأیید دیگران (۱۶ تا ۲۵)، اجتناب از مشکل (۲۶ تا ۳۰) و بی‌مسئولیتی هیجانی (۳۰ تا ۴۰) را شامل می‌شود. دامنه نمرات پرسش‌نامه بین ۴۰ تا ۲۰۰ خواهد بود. کسب نمره بالا به معنای باورهای غیرمنطقی بالا در بین افراد است. ضریب پایایی پرسش‌نامه برای نمره کل ۰/۷۶ و برای زیر پرسش‌نامه‌ها بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین روایی هم‌گرایی پرسش‌نامه از طریق هم‌بستگی با آزمون باورهای غیرمنطقی جونز ۰/۸۷ به دست آمده است (معتمدین و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر از نمره کل باورهای غیرمنطقی استفاده شد و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی: پرسش‌نامه توسط شوآرزو و جروسالم^۲ (۱۹۹۵) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۱۰ گویه است. در این ابزار برای نمره‌گذاری هر عبارت، نمره‌ای بین

1. Cunningham & Mccrum Gardner
2. Schwarzer & Jerusalem

(۱) کاملاً مخالف من) تا ۴ (کاملاً شبیه من) به هر پاسخ‌گو تعلق می‌گیرد. حداقل نمره این ابزار برای هر فرد ۱۰ و حداکثر ۴۰ است. ضریب پایایی پرسش‌نامه توسط سازندگان پرسش‌نامه بالای ۰/۷۰ گزارش شده است. در ایران رجبی (۱۳۸۵) ضریب پایایی پرسش‌نامه را ۰/۸۴ گزارش کرده است. همچنین در مطالعه رجبی (۱۳۸۵) ضریب روایی هم‌گرا میان پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی عمومی و پرسش‌نامه عزت نفس روزنبرگ برای دو نمونه مجزای ۳۱۸ نفری و ۲۶۷ نفری به ترتیب ۰/۳۰ و ۰/۲۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه ذهن آگاهی: پرسش‌نامه توسط رایان و براون^۱ (۲۰۰۳) در سال برای سنجش ذهن آگاهی ساخته شده و دارای ۱۵ ماده است. این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۶ درجه ای، از ۱ (تقریباً همیشه) تا ۶ (تقریباً هرگز) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار یک نمره کلی برای ذهن آگاهی به دست می‌دهد که دامنه آن از ۱۵ تا ۹۰ متغیر بوده و نمره بالاتر نشان دهنده ذهن آگاهی بیشتر است. ضریب اعتبار پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است. ضریب پایایی بازآزمایی این ابزار نیز در فاصله زمانی یک ماهه ثابت گزارش شده است (رایان و براون، ۲۰۰۳). در نسخه ایرانی ضریب پایایی پرسش‌نامه ۰/۸۱ گزارش شده است. همچنین روایی آن با توجه به هم‌بستگی منفی آن با ابزارهای سنجش افسردگی و اضطراب و هم‌بستگی مثبت با ابزارهای سنجش عاطفه مثبت و حرمت خود، مطلوب گزارش شده است (قربانی، واتسون و بارت، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه قلدری: پرسش‌نامه توسط اسپلج و هولت^۲ در سال ۲۰۰۱ برای سنجش قلدری افراد ساخته شده و شامل ۱۸ ماده و سه بعد (قلدری، زد و خورد و قربانی) است. نمره گذاری آن بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای از قیاس لیکرت با دامنه یک تا پنج است. هر بعد از این پرسش‌نامه نمره گذاری جداگانه‌ای دارد. ماده‌های ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ برای سنجش قلدری،

1. Ryan & Brown
2. Espelage & Holt

ماده‌های ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ برای زد و خورد و ماده‌های ۴، ۵، ۶، ۷ برای سنجش مؤلفه قربانی به کار می‌روند. دامنه نمرات بعد قلدری بین ۹ تا ۴۵ و کل پرسش‌نامه بین ۱۸ تا ۹۰ خواهد بود. اسپلج و هولت (۲۰۰۱) برای بررسی روایی پرسش‌نامه از تحلیل عاملی و روایی هم‌گرا استفاده کردند و روایی پرسش‌نامه را مطلوب گزارش دادند. این محققان برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هر یک از زیر پرسش‌نامه‌های قلدری، زد و خورد و قربانی بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در ایران نتایج مطالعه چالمه (۱۳۹۲) نشان داد که روایی پرسش‌نامه مطلوب است. همچنین ضریب پایایی پرسش‌نامه بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر از بعد قلدری پرسش‌نامه استفاده شد و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

روش اجرا: در گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسش‌نامه استفاده شد. بعد از انتخاب نمونه، ابتدا هدف تحقیق برای آن‌ها بیان شد و سپس پرسش‌نامه‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا نظر خود را با دقت بیان کنند. اطلاعات به صورت گروهی و در محل تحصیل دانش‌آموزان جمع‌آوری شد. داده‌های پژوهش با روش‌های ضریب هم‌بستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه، با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۳ و سطح معناداری ۰/۰۵ تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج

۱۲۲ دانش‌آموز در مطالعه حاضر شرکت کردند که تعداد آن‌ها در پایه اول ۴۹ نفر (۴۰/۱۶ درصد)، در پایه دوم ۴۴ نفر (۳۶/۰۲ درصد) و در پایه سوم ۲۹ نفر (۲۳/۷۷ درصد) بود. شغل پدر ۶۶/۳۳ درصد آزمودنی‌ها آزاد و ۳۳/۶۷ درصد شغلی دولتی بودند. شغل مادر ۸۱/۷۸ درصد آزمودنی‌ها خانه دار و ۱۸/۲۲ درصد شغل دولتی داشتند. تحصیلات والدین آزمودنی‌ها از سیکل تا فوق‌لیسانس بود. از بین آزمودنی‌ها ۳۲/۵۶ درصد فرزند اول، ۴۲/۷۳ درصد فرزند دوم و ۲۴/۷۱ درصد فرزند سوم به بعد بودند. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به ترتیب برای

نقش باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان

باورهای غیرمنطقی ۱۰۹/۳۸ و ۱۲/۸۴، برای خودکارآمدی ۲۱/۳۲ و ۵/۵۴، برای ذهن آگاهی ۵۶/۱۷ و ۱۱/۹۴ و برای قلدری ۲۲/۲۳ و ۵/۹۱ به دست آمد (جدول ۱).

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD
باورهای غیرمنطقی	۱۰۹/۳۸	۱۲/۸۴
خودکارآمدی	۲۱/۳۲	۵/۵۴
ذهن آگاهی	۵۶/۱۷	۱۱/۹۴
قلدری	۲۲/۲۳	۵/۹۱

پس از تأیید مفروضه نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون کولموگروف اسمیرنف، برای تعیین رابطه بین متغیرهای پژوهش با قلدری از آزمون ضریب هم‌بستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی با قلدری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود داشت (جدول ۲).

جدول ۲. ضرایب هم‌بستگی متغیرهای پژوهش با قلدری دانش‌آموزان

متغیرها	R	P
باورهای غیرمنطقی	۰/۵۴	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	-۰/۴۷	۰/۰۰۱
ذهن آگاهی	-۰/۶۳	۰/۰۰۱

در گام آخر، برای پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان بر اساس متغیرهای پژوهش از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد (جدول ۳).

Sig	F	تعدیل شده R	R ²	R	مدل
۰/۰۰۱	۴۶/۵۴	۰/۵۲	۰/۵۳	۰/۶۹	۱
برای متغیرهای پیش‌بین اضرایب بتا و آزمون معناداری					
Sig	T	β	STE	متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۵/۰۷	۰/۲۴	۱/۰۸	باورهای غیرمنطقی	
۰/۰۰۱	-۲/۴۶	-۰/۱۳	۰/۳۵	خودکارآمدی	قلدری
۰/۰۰۱	-۵/۳۴	-۰/۳۳	۰/۳۹	ذهن آگاهی	

همان‌طوری که نتایج جدول فوق نشان می‌دهد با استفاده از رگرسیون چندگانه ۰/۵۳ قلدری دانش‌آموزان توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شود. با توجه به ضرایب بتا، باورهای غیرمنطقی ۰/۲۴، خودکارآمدی ۰/۱۳- و ذهن آگاهی ۰/۳۳- به شکل معناداری قلدری را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند ($p < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

قلدری در مدارس یکی از عوامل اصلی ناسازگاری در دوره نوجوانی است (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱). در این راستا پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان صورت پذیرفت. نتایج نشان داد که بین باورهای غیرمنطقی و قلدری دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود داشت. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات دیگر (نیونهوجسن و همکاران، ۲۰۱۰؛ لاکانی و اکبری، ۲۰۱۶؛ بی بی جرجانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ کریمی و همکاران، ۱۳۹۵) همسو بود. در تبیین نتیجه به دست آمده، طبق نظر الیس^۱ (۱۹۹۹) رویدادها و اتفاقات پیرامون افراد باعث تنش آن‌ها نمی‌شود، بلکه دیدگاه‌ها و باورهای افراد از رویدادها و اتفاقات است که منجر به تنش در آن‌ها می‌شود و زندگی آنان

1. Ellis

را با مشکل مواجه می‌کند (نیونهوجسن و همکاران، ۲۰۱۰). از نظر وی باورها اساساً به دو دسته منطقی و غیرمنطقی تقسیم می‌شوند. باورهای منطقی باورهای کارآمدی هستند که به فرد کمک می‌کنند تا به اهداف مهم، واقع‌گرایانه، منطقی و انعطاف‌پذیر خود، دست یابند. در مقابل، باورهای غیرمنطقی باورهای ناکارآمدی هستند که مانع از رسیدن فرد به اهداف شخصیشان شده و دارای ویژگی‌های غیرواقع‌گرایانه هستند (لاکانی و اکبری، ۲۰۱۶). بنابراین، رفتاری مانند قلدری می‌تواند به عنوان پیامد باورهای غیرمنطقی فرد باشد. نتایج مطالعات دیگر نیز از نقش باورهای غیرمنطقی در بروز خشم (دیویس، ۲۰۰۶) و نگرش به بزه‌کاری دانش‌آموزان (کریمی و همکاران، ۱۳۹۵) حمایت می‌کند. از طرفی بین باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری در دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد (معمدین و عبادی، ۱۳۸۶). دانش‌آموزانی که باورهای غیرمنطقی در آنها بالا باشد بیشتر احتمال خواهد داشت رفتارهای پرخاشگری از خود نشان دهند و بر اساس نتایج پژوهش حاضر رفتارهای قلدری نیز در مدرسه خواهند داشت.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی و قلدری در دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود داشت. نتایج مطالعه حاضر با یافته‌های تحقیقات دیگر (دولان و وایت، ۲۰۰۸؛ ونگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ تمنایی فر و لیث، ۱۳۹۴؛ رنج دوست و یزدانی، ۱۳۹۴) هم‌خوانی داشت. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که طبق نظر پاجارس و یوردن^۱ (۲۰۰۶) بسیاری از رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان به دلیل عزت نفس پایین آنها است. در واقع خودکارآمدی با افزایش عزت نفس در نوجوانان مانع از احساس خلا در آنان می‌شود، که این مسأله جلوی بسیاری از رفتارهای منفی آنان را می‌گیرد (ایساک و همکاران، ۲۰۱۸). خودکارآمدی به چگونگی فکر کردن، احساس کردن، انگیزه دادن و عمل کردن افراد کمک می‌کند. افراد خودکارآمد موفق‌ترند و از تصورات و افکار خود در راستای هدایت کردن، انگیزه داشتن و عمل در جهت رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند، در نتیجه این افراد تکانشگری کم‌تری خواهند داشت و رفتارهای

1. Pajares & Urdan

بدون فکر و غیرمنطقی کمتر از آنان سر می‌زند. در مقابل افرادی که از خودکارآمدی کم‌تری برخوردارند، درباره توانایی‌های خود شک و تردید دارند و قابلیت برنامه‌ریزی ضعیف‌تری خواهند داشت. افراد دارای خودکارآمدی بالا از شخصیت خود، دیگران و خطرات روابط نامناسب مطلع هستند، این افراد به دلیل توانمندی شناختی بالا، دوستان مناسبی را انتخاب می‌نمایند و توانایی شناخت خود و افراد دیگر را همراه با نقاط قوت و ضعف دارند (ونگ و همکاران، ۲۰۱۸). خودکارآمدی یکی از عوامل اصلی بهبود عزت نفس در افراد است (ماریا، ۲۰۰۸). از طرفی بین خودکارآمدی و پرخاشگری رابطه منفی معناداری وجود دارد (سیارپور و همکاران، ۱۳۹۱). دانش‌آموزانی که خودکارآمدی در آن‌ها بالا باشد از سازگاری تحصیلی بالایی برخوردار بوده (تمنایی فر و لیث، ۱۳۹۴) و مشکلات رفتاری کم‌تری را از خود نشان خواهند داد (رنج دوست و یزدانی، ۱۳۹۴). همچنین دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا از پیشرفت تحصیلی مطلوبی برخوردار بوده (هوشمندجا و همکاران، ۱۳۹۳) و بر اساس نتایج پژوهش حاضر کمتر احتمال خواهد داشت که رفتارهای قلدری از خود نشان دهند.

متغیر دیگر پژوهش ذهن‌آگاهی بود. یافته‌ها نشان داد که بین ذهن‌آگاهی و قلدری در دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود داشت. نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات دیگر (چمبرس و همکاران، ۲۰۱۱؛ ادریسکال و همکاران، ۲۰۱۷؛ اسموسکی و رابینس، ۲۰۱۱؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ نریمانی، قاسمی نژاد و رستم اوغلی، ۱۳۹۴) هم‌سو بود. دانش‌آموزانی که در مقیاس مربوط به ذهن‌آگاهی نمرات بیش‌تری کسب می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های روزانه خود، آگاهی بیش‌تری دارند و بیش‌تر با ویژگی‌های خودکار ذهنشان (به طور مثال تمایل به گریز از زمان حال و درگیر در گذشته و آینده بودن) آشنایی پیدا می‌کنند و آگاهی لحظه به لحظه را در خود پرورش می‌دهند. در مقابل دانش‌آموزانی که ذهنی سرگردان دارند، توانایی واقع بینی را از دست می‌دهند و بیشتر نقاط ضعف و جنبه‌های تاریک زندگی را در نظر می‌گیرند و از هیجان‌ناخوشایند رنج می‌برند (فرون و همکاران، ۲۰۰۸؛ ادریسکال و همکاران، ۲۰۱۷). ذهن‌آگاهی می‌تواند به افراد

در بهبود جنبه‌های مختلف زندگی به خصوص در بهبود عملکرد یادگیری و تحصیلی نقش مفید داشته باشد (مکانویل و همکاران، ۲۰۱۷). ذهن آگاهی می‌تواند آگاهی عمیق‌تر نسبت به احساسات و افکار دشوار را افزایش و استرس را کاهش دهد، پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل‌ورزی را پایین بیاورد (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۵). افرادی که ذهن آگاهی در آن‌ها بالا باشد از بهزیستی روان‌شناختی مطلوب‌تری برخوردار بوده (چمبرس و همکاران، ۲۰۱۱) و از زندگی خود لذت بیشتر-تری خواهند برد (احمدوند و شیرینی، ۱۳۹۱). از طرفی بین ذهن آگاهی و پریشانی روان‌شناختی هم-بستگی منفی معناداری وجود دارد (اسموسکی و رایبیس، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که ذهن آگاهی از عوامل تأثیرگذار در بروز قلدری دانش‌آموزان است.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و ذهن آگاهی در زمره متغیرهای مرتبط با قلدری دانش‌آموزان بوده و توانایی پیش‌بینی آن را دارند. دانش‌آموزان دارای سطوح بالاتر باورهای غیرمنطقی، از قلدری بالاتری نسبت به سایرین برخوردارند، درحالی‌که خودکارآمدی و ذهن آگاهی بالا باعث کاهش قلدری آنان می‌شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود شدن جامعه آماری به دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اردبیل اشاره کرد. محدود بودن به دانش‌آموزان پسر از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر است که امکان تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دختر را محدود می‌سازد. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آتی، در دیگر شهرها و دانش‌آموزان دختر و همچنین دانش‌آموزان مقاطع دیگر تحصیلی انجام گیرد، تا تعمیم نتایج با اطمینان بیشتر امکان پذیر باشد. علاوه بر این توصیه می‌شود در مراکز مشاوره آموزش و پرورش و بر روی دانش‌آموزانی که مشکل قلدری دارند، با آموزش‌های بهبود خودکارآمدی و ذهن آگاهی و همچنین غلبه بر باورهای غیرمنطقی به آن‌ها در کاهش قلدری کمک کرد.

منابع

- احمدوند، زهرا؛ حیدری نصب، لیلا و شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۱). تبیین بهزیستی روان‌شناختی براساس مؤلفه‌های ذهن آگاهی. *روان‌شناسی سلامت*، ۱(۲)، ۶۹-۶۰.
- بی بی جرجانی، امان؛ حسینی، علی و چرکزی، عبدالرحمن. (۱۳۹۴). رابطه سلامت عمومی و باورهای غیرمنطقی با سلامت روان در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی آزاد شهر. *مجله پیشگیری و سلامت*، ۱(۱)، ۴۳-۳۵.
- بیرامی، منصور و علانی، پروانه. (۱۳۹۲). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک از محیط عاطفی خانواده. *روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۵۶-۳۸.
- تمنایی فر، محمدرض و لیث، حکیمه. (۱۳۹۴). رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری دانش‌آموزان دبیرستان. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۰(۳۹)، ۵۲-۲۵.
- چالمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلی نوز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۵۲-۳۹.
- حسینی دولت آبادی، فاطمه؛ سعادت، سجاد و قاسمی جوینه، رضا. (۱۳۹۲). رابطه‌ی بین سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی و نگرش به بزه‌کاری در دانش‌آموزان دبیرستانی. *پژوهشنامه حقوق کیفری*، ۴(۲)، ۸۸-۶۷.
- رجبی، غلامرضا. (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی GSE-10 در دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی دانشگاه‌های شهید چمران اهواز و آزاد مرودشت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۱)، ۱۲۲-۱۱۱.
- رستمی، اعظم؛ شریعت نیا، کاظم؛ خواجه‌وند خوشلی، افسانه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودکارآمدی و ذهن-آگاهی با نشخوار فکری در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود. *فصل‌نامه علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران*، ۲۴(۴)، ۲۵۹-۲۵۴.
- رنج دوست، شهرام و یزدانی، شهرام. (۱۳۹۴). نقش خودکارآمدی، تحول زبانی و مهارت‌های اجتماعی در مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کم توان ذهنی با رهیافت رگرسیون فازی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۵(۱۸)، ۱۷۵-۱۵۷.

- سپهریان آذر، فیروزه؛ محمدی، نادر و بلوتک، حسین. (۱۳۹۵). بررسی میزان شیوع قلدری و مقایسه پیشرفت تحصیلی، سلامت عمومی و خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با رفتاری قلدری و عادی. *پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ۱(۲)، ۳۲-۲۳.
- سیارپور، سید مصطفی؛ هزاوه‌ای، سید محمد مهدی؛ احمدپناه، محمد و معینی؛ بابک. (۱۳۹۰). بررسی رابطه پرخاشگری و خودکارآمدی ادراک شده در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر همدان. *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*. ۱۹(۲)، ۲۶-۱۶.
- شیری، اسمائیل؛ ولی‌پور، مصطفی و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۹۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر. *روان‌شناسی تحولی*، ۱۰(۳۸)، ۲۱۰-۲۰۱.
- صمدی فرد، حمیدرضا و نریمانی، محمد. (۱۳۹۶). رابطه بین درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی با قلدری در مدارس متوسطه پسرانه. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*، ۲(۴۵)، ۹۴-۸۳.
- صمدی فرد، حمیدرضا و نریمانی، محمد. (۱۳۹۶). پیش‌بینی اضطراب مرگ سالمندان بر اساس ذهن آگاهی و باورهای غیرمنطقی. *نشریه روان‌پرستاری*، ۵(۳)، ۲۱-۱۵.
- علیوردی نیا، اکبر و سهرابی، مریم. (۱۳۹۴). تحلیل اجتماعی قلدری در میان دانش‌آموزان (مطالعه موردی دوره متوسطه شهر ساری). *مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی*، ۴(۱)، ۳۹-۹.
- قاسمی جوینه، رضا؛ موسوی، سید ولی‌اله؛ ظنی‌پور، آذین و حسینی صدیق، مریم السادات. (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۴۱-۱۳۴.
- کریمی، فاطمه؛ نیکوی، الیاس؛ نیکخواه فشکچه، لیلا؛ آسوده نالکیاشهری، زهرا و بابائی خوبده، مریم. (۱۳۹۵). رابطه باورهای غیرمنطقی، منبع مهارگری با نگرش به بزهکاری در دانش‌آموزان دبیرستانی. *پژوهش‌نامه حقوق کیفری*، ۷(۲)، ۲۴۳-۲۲۳.
- مظاهری تهرانی، محمد علی؛ شیری، اسمائیل و ولی‌پور، مصطفی. (۱۳۹۵). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۳۸-۱۷.

معمدین، مختار؛ بدری، رحمان؛ عبادی، غلامحسین و زمانی، نیره. (۱۳۹۱). هنجاریابی آزمون باورهای غیرمنطقی اهواز (IBT-A۴). روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲(۸)، ۷۳-۸۷.

معمدین، مختار و عبادی، غلامحسین. (۱۳۸۶). نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۱(۱۴)، ۱-۲۲.

نریمانی، محمد؛ قاسمی نژاد، محمدعلی و رستم اوغلی، زهرا. (۱۳۹۴). اثربخشی روش نگرانی مشترک بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان قربانی قلدری. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۴(۴)، ۱۶۱-۱۴۳.

هوشمندجا، منیجه؛ جوانمرد، علی و مرعشی، سید منصور. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودکارآمدی و راهبردهای شناختی-فراشناختی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه عشایر. مجله فناوری آموزش، ۸(۳)، ۱۷۱-۱۸۱.

- Ahmadvand, Z., Heydarinasab, L., & Shairi, M. R. (2012). Prediction of psychological well-being based on the components of mindfulness. *Health Psychology, 1*(2), 60-69. (Persian)
- Aliverdina, A., & Sohrabi, M. (2015). Social explanation of school bullying (A case study on Sari city's high school students). *Journal of Socio-Cultural Development Studies, 4*(1), 9-39. (Persian)
- Bayrami, M., & Alaie, P. (2013). Bullying in female middle schools, the role of parenting styles and perception of family's emotional environment. *Journal of school psychology, 2*(3), 38-56. (Persian)
- Bibi Jourjani, A., Hosseinaei, A., & Charkazi, A. (2015). Investigation of relationship between general health and irrational beliefs with mental health in students of Islamic Azad University Azadshahr Branch. *Journal of Prevention and Health, 1*(1), 35-43. (Persian)
- Chalame. R. (2014). Psychometrics properties of the illinois bullying scale (IBS) in Iranian students, validity, reliability and factor structure. *Journal of Psychological Models and Methods, 3*(11), 39-52. (Persian)
- Chambers, R., Gullone, E. & Allen, N. (2009) Mindful emotion regulation, An integrative review. *Clinical Psychology Review, 29*(6), 560-572.
- Cook C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence, ameta-analytic investigation. *School Psychology Quarterl, 25*(2), 65-83.
- Cunningham, J.B., & Mccrum Gardner, E. (2007). Power, effect and sample size using G Power. Practical issues for researchers and members of research ethics committees. *Evidence Based Midwifery, 5*(4), 132-136.
- Davis, M. F. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24*(2), 113-124.

- Dilorenzo, T. A., David, D., & Montgomery, G. H. (2007). The interrelations between irrational cognitive processes and distress in stressful academic settings. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 765-776.
- Dolan, S. L., Martin, R. A., & Rohsenow, D. J. (2008). Self-efficacy for cocaine abstinence, pretreatment correlates and relationship to outcomes. *Addictive Behaviors*, 33(5), 675-688.
- Espelage, D. L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence, Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Etim, E. T., & Egodi, A.U. (2013). Family socio- economic status and delinquency among senior secondary school students in Calabar South, Cross River State, Nigeria. *American Journal of Contemporary Research*, 3(4), 83-88.
- Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J. A., & Partridge, K. (2008). Letting go, mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 758-774.
- Ghasemi Jobaneh, R., Mousavi, S.V., Zanipoor, A., & Hoseini Seddigh, M.A. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 134-141. (Persian)
- Ghorbani, N., Watson, P. J. & Bart, L.W. (2009). Mindfulness in Iran and the United States, Cross-cultural structural complexity and parallel relationships with psychological adjustment. *Current Psychology*, 28(6), 211-224.
- Giluk, T. L. (2009). Mindfulness, big five personality, and affect, A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47, 805-811.
- Gray, J. A., Mcnaughto, N. (2000). The psychology of anxiety and enquiry in to the function of the septo-hipocampal system. New York: Oxford university.
- Hamidi, F. & Mohamad Hosseini, Z. (2010). The relationship between irrational beliefs and social, emotional and educational adjustment among junior students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1631-1636.
- Hoshmandja, M., Javanmard, A. & Marashi, M. (2014). The relationship between self-efficacy, cognitive meta cognitive strategies with academic achievement among Students high school Boys nomads of fars province. *Technology of Education*, 8(3), 171-181. (Persian)
- Hosseini Dowlatabadi, F., Saadat, S. & Ghasemi Jobaneh, R. (2014). Relationship between parenting styles, self-efficacy and attitude to delinquency among high school students. *Criminal Law Research*, 4(2), 67-88. (Persian)
- Isaac, V., Pit, S.W. & McLachlan, C. S. (2018). Self-efficacy reduces the impact of social isolation on medical student's rural career intent. *BioMed Central medical education*, 18, 42.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Coming to our senses, Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York, Hyperion.
- Karimi, F., Nikoy, E., Nikkhah, L., Asode, Z., & Babaei, M. (2016). The relationship between irrational beliefs, controlling source, and attitude to delinquency among high school students. *Criminal Law Research*, 7(2), 223-243. (Persian)

- Kokkinos, M. C. & Kipritsi E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Lakani, N. & Akbari, B. (2016). The relationship between irrational beliefs and quality of life for students. *Journal of Psychology & Behavioral Studies*, 4(10), 338-341.
- Maria, L. S. (2008). The effect of esters management training on collegiate football athletes' anxiety, self-esteem, self-efficacy, Motivation academic performance and coping skills. Wayne State University, in partial fulfillment of the requirement for degree of doctor of philosophy.
- Marrshall, M. (2012). Teachers perceived barriers to effective bullying intervention. Dissertation, Georgia State University.
- Mazaheri Tehrani, M. A., Shiri, S. & Valipour, M. (2015). Studying nature and prevalence of bullying in Zanjan's rural secondary schools. *Educational Psychology*, 11(36), 17-38. (Persian).
- McConville, J., McAleer, R., & Hahne, A. (2017). Mindfulness training for health profession students-The effect of mindfulness training on psychological well-being, learning and clinical performance of health professional students: A systematic review of randomized and non-randomized controlled trials. *Explore*, 13(1), 26-45.
- Modin, B., Låftman, S.B. & Östberg, V. (2017). Teacher rated school ethos and student reported bullying-A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1565.
- Motamedin, M., & Ebadi, G. H. (2007). The role of irrational beliefs and aggression on academic performance of grade male students in Tabriz high schools. *Research in Curriculum Planning*, 1(14), 1-22. (Persian)
- Motamedin, M., Badri, R., Ebadi, G.H. & Zamani, N. (2012). Standardization of irrational beliefs test (4IBT-A) in Tabriz. *Journal of Psychological Models and Methods*, 2(8), 73-87. (Persian)
- Mucherah, W., Finch, H., White, T. & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of adolescence*, 62, 128-139.
- Narimani, M., Ghaseminejad, M. A., & Rostamoghli, Z. (2016). The effectiveness of shared concern method in wellbeing of student's victims of bullying. *Journal of School Psychology*, 4(4), 143-161. (Persian)
- Nieuwenhuijsen, K., Verbeek, J. H. A. M., De Boer, A.G. E. M., Blonk, R. W. B. & Van Dijk F. J. H. (2010). Irrational beliefs in employees with an adjustment, a depressive, or an anxiety disorder, a prospective cohort study. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 28(2), 57-72.
- O'Driscoll, M., Byrne S., Mc Gillicuddy, A., Lambert, S. & Sahn, L. J. (2017). The effects of mindfulness-based interventions for health and social care undergraduate students - a systematic review of the literature. *Psychology, Health & Medicine*, 22(7), 851-865.
- Pajares, F. & Urdan, T. (2006), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth, A test of general strain theory. *Youth & Society*, 43(2), 727-751.
- Rajabi, Gh. (2006). Reliability and validity of the general self-efficacy beliefs scale (GSE-10) comparing the psychology students of Shahid Chamran university and Azad university of Marvdasht. *New Thought on Educational*, 2(1), 111-122. (Persian)
- Ranjdoust, S. H., & Iazdani, S. H. (2015). On the behavioral problems of mentally retarded children Using fuzzy regression approach. *Psychology of Exceptional Individuals*, 5(18), 157-175. (Persian)
- Rostami, A., Shariatnia, K., & Khajehvand Khoshli, A. (2015). The relationship between self-efficacy and mind fullness with rumination among students of Islamic Azad University, Shahrood Branch. *Medical Sciences Journal of Islamic Azad University - Tehran Medical Branch*, 24(4), 254-259. (Persian)
- Ryan, R. M., & Brown, K.W. (2003). Why we don't need self-esteem, on fundamental need, contingent love and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14(1), 27-82.
- Samadifard, H. R. & Narimani, M. (2018). Bullying in high school male students: The role of perception of interaction, support and social acceptance. *Journal of Social Psychology*, 2(45), 83-94. (Persian)
- Samadifard, H. R. & Narimani, M. (2017). Prediction of death anxiety of elderly based on mindfulness and irrational beliefs. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 5(3), 15-21. (Persian)
- Sava, F.A. (2009). Maladaptive schemas, irrational beliefs, and their relationship with the five-factor personality model. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy*, 9(2), 135-147.
- Sayarpoor, M., Hazavehei, M., & Ahmadpanah, M. (2011). Assessing relationship between aggression and perceived self-efficacy in high school students of Hamadan city. *Scientific Journal of Hamadan Nursing and Midwifery Faculty*, 19(2), 16-26. (Persian)
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale in J. Weiman., S. Wright. and Johnston M., (Ed). Measures in health psychology, A user's portfolio, causal and control beliefs, Winderser, UKNFERNELSON, 35-37. <https://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>
- Sepehrianazar, F., Mohammadi, N. & Blootak, H. (2015). The study of prevalence of bullying and comparing the academic achievement, social self- efficacy and general health of adolescents with bully and ordinary behavior. *Applied Research in Educational psychology*, 1(2), 23-32. (Persian)
- Shiri, E., Valipour, M., & Mazaheri, M. A. (2014). Comparing social skills and psychological problems of bully, victim, and not-involved students. *Journal of Developmental Psychology*, 10(38), 201-210. (Persian)
- Smoski, M. J., & Robins. C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health, Areview of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056.
- Sterling, K.L., Diamond, P.M., Mullen, P.D., Pallonen, U., Ford, K.H. & McAlister, A. (2007). Smoking-related self-efficacy intention, assessing factorial validity and structural, beliefs and relationships in 9th-12th grade current smokers in Texas. *Addictive Behaviors*, 32(9), 1863-1876.

- Tamannaefar, M. R., & leis, H. (2015). The relationship between emotional intelligence, self-efficacy, social support and adjustment in students. *Modern Psychological Research*, 10(39), 25-52. (Persian)
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence, an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 177-190.
- Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion and happiness in non-meditators, A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50, 222-227.
- Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P. D., Ma, M., & et al. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between self-esteem and school bullying in middle school students: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), E991.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L.A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54-64.
- Yusliza, M. Y. (2012). Self-efficacy, perceived social support, and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 353-371.

The Role of Irrational Beliefs, Self-efficacy and Mindfulness in the Prediction of Bullying in the Student

H. Samadifard¹ & M. Narimani²

Abstract

The present descriptive and correlational study was conducted to investigate the role of irrational beliefs, self-efficacy and mindfulness in the prediction of bullying in the students. The population included all high school male students in Ardabil during 2015-2016, 122 of whom were selected using multistage cluster sampling. For data collection, irrational beliefs scale, self-efficacy scale, mindfulness scale and bullying scale were used. The data were analyzed using Pearson correlation coefficient and multiple regression. The results showed that is a significant relationship between irrational beliefs, self-efficacy and mindfulness with bullying among students. The results of multiple regression revealed that irrational beliefs, self-efficacy and mindfulness predict 0.53 of the variance in student bullying ($p < .05$). Thus, it can be concluded that irrational beliefs, self-efficacy and mindfulness be considered in predicting variables related to bullying.

Keywords: Irrational beliefs, self-efficacy, mindfulness, bullying, students

1. MA of Psychology, University of Mohagheh Ardabili, Ardabil, Iran.

2. Corresponding Author: Professor, Department of Psychology, University of Mohagheh Ardabili, Ardabil, Iran.
(narimani@uma.ac.ir)