

Research Paper



Effectiveness Dialectical Behavior Therapy Techniques Training on Distress Tolerance and Self-Assertiveness in Bullied-Victimized Male Students



Asadollah Sehati ¹, Marziyeh Alivandi Vafa ^{*2}, Davood Hoseininasab ³

1. Ph.D. student General Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
3. Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.13661

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.13661)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_13661.html



ARTICLE INFO

Keywords:
Dialectical behavior therapy, distress tolerance, self-assertiveness, bullied-victimized students

Received: 2021/08/05
Accepted: 2021/09/28
Available: 2023/08/21

ABSTRACT

The purpose of this study was determination the effectiveness of Dialectical behavior therapy techniques Training on distress tolerance and self-assertiveness in bullied-victimized students. This semi-experimental study was conducted using pre-test and post-test with control group. The statistical population of the study was all male high school students of first section of Tabriz city in the (2018-2019) who 30 bullied-victimized students were selected by purposeful sampling, one-stage cluster sampling, and screening procedures and finally these subjects were randomly assigned to the experimental and control group (15 subjects in each group). The instruments used included the Bullied-Victimized Iranian Scale, Simmons & Gaher Distress Tolerance Scale, self-assertiveness questionnaire(ASA). The experimental group experienced 10 sessions of training Dialectical Behavioral therapy techniques, while control group did not received any training. Data were analyzed using analysis of covariance method. Results showed that there were significant differences in distress tolerance, and self-assertiveness post-test scores between the experimental group and the control group ($p < 0.001$). Thus, it can be concluded that Dialectical behavior therapy techniques Training can improve distress tolerance and self-assertiveness among bullied-victimized male students.



* Corresponding Author: Marziyeh Alivandi Vafa

E-mail: m.alivand@iaut.ac.ir

مقاله پژوهشی



اثربخشی آموزش فنون رفتاردرمانی دیالکتیکی بر تحمل پریشانی هیجانی و ابراز وجود دانش‌آموزان پسر قربانی قلدری



اسداله صحتی^۱، مرضیه علیوندی وفا^{۲*}، داوود حسینی‌نسب^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳. استاد، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.13661

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.13661)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_13661.html



مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

رفتار درمانی دیالکتیکی، تحمل پریشانی، ابراز وجود، دانش‌آموزان قربانی قلدری

دریافت شده: ۱۴۰۰/۰۵/۱۴

پذیرفته شده: ۱۴۰۰/۰۷/۰۶

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۵/۳۰

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش فنون رفتار درمانی دیالکتیکی بر تحمل پریشانی هیجانی و ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. این مطالعه نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی دوره اول متوسطه شهر تبریز در سال ۱۳۹۷-۹۸ بود که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، خوشه‌ای تک مرحله‌ای، و روش غربالگری ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند؛ به‌طوری که هر گروه را ۱۵ نفر تشکیل دادند. ابزارهای مورد استفاده فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری، آزمون تحمل پریشانی هیجانی سیمونز و گاهر و پرسشنامه‌ی ابراز وجود (ASA) بود. گروه آزمایشی، طی ۱۰ جلسه تحت آموزش فنون رفتار درمانی دیالکتیکی قرار گرفت؛ در حالی که گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. نتایج بدست آمده نشان داد که نمرات پس‌آزمون تحمل پریشانی هیجانی و ابراز وجود گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری دارند ($p < 0.001$). بدین ترتیب می‌توان گفت که آموزش فنون رفتار درمانی دیالکتیکی میزان تحمل پریشانی هیجانی و ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد.

* نویسنده مسئول: مرضیه علیوندی وفا

رایانامه: m.alivand@iaut.ac.ir

مقدمه

قلدری^۱ و به تبع آن قربانی^۲ قلدری شدن دانش‌آموزان از مهم‌ترین مشکلات مدارس می‌باشد که امروزه ذهن بسیاری از دانش‌آموزان، والدین آنان، اولیای مدارس و مسئولین جامعه را به خود مشغول نموده است. قلدری رفتاری پرخاشگرانه است که در طی آن یک شخص یا گروهی از افراد، به صورت عمدی و مکرر موجب وارد شدن صدمات فیزیکی و یا روانشناختی به فرد قربانی می‌شوند (اسمیت و تامسون^۳، ۲۰۱۷؛ روزن، دی اورنلاس و اسکات^۴، ۲۰۱۸). محققان در تعاریفی که از قلدری به عمل آورده‌اند، همواره بر سه ویژگی عمده‌ی آسیب زدن عمدی، تکراری بودن رفتار پرخاشگرانه و عدم توازن قدرت بین فرد قلدر و قربانی تأکید داشته‌اند (گافنی، تنافی و فارینگتون^۵، ۲۰۱۹). در پدیده قلدری، رفتار پرخاشگرانه می‌تواند به سه شکل جسمانی، کلامی، و رابطه‌ای رخ دهد (روزن و همکاران، ۲۰۱۸). نتایج مطالعات در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در انواع و شکل‌های مختلف قلدری نشان داده است که پسران بیشتر در قلدری جسمانی درگیر می‌شوند اما دختران بیشتر در قربانی قلدری کلامی و رابطه‌ای می‌گردند (چو و لی^۶، ۲۰۱۸). نتایج حاصله از پژوهش‌های بین‌المللی در بین اکثر کشورها نشان می‌دهد که ۸ تا ۴۶ درصد کودکان، در مقابل زورگویی، قربانی محسوب می‌شوند و عوارض ناشی از آن را در خود نشان می‌دهند (وودز، داون و کالسی^۷، ۲۰۰۹). در ایران نیز نتایج تحقیقات حاکی از آمار نسبتاً بالای این پدیده در شهرهای مختلف کشور می‌باشد. برای نمونه، مطابق با نتایج یکی از این تحقیقات انجام یافته ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری اعتقاد دارند و ۳۳/۳ درصد از آنان قربانی این پدیده شده‌اند (مظاهری تهرانی، شیرینی و ولی پور، ۱۳۹۴). قربانی قلدری شدن می‌تواند پیامدهای جسمانی و روان‌شناختی ناگواری را برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. بر اساس پژوهش‌های انجام یافته، این دانش‌آموزان ۳ تا ۴ برابر بیشتر احتمال دارد که مشکلات مربوط به سلامت بدنی از جمله دردها و ناراحتی‌های عصبی-گوارشی مانند التهاب معده، اختلالات خواب، سردردها، تنش‌های عضلانی، شب‌اداری و کم‌اشتهایی را نسبت به افراد غیر درگیر در قلدری تجربه و گزارش کنند (کوالسکی و لیمبر^۸، ۲۰۱۳). اما در خصوص پیامدهای روان‌شناختی قربانی شدن، بنابه نظر برخی از محققان، این دانش‌آموزان بیشتر در معرض خطر مشکلات مرتبط با سلامت عاطفی قرار دارند و واکنش برخی از آن‌ها به جای ابراز وجود و قاطعیت در برابر قلدری همتایان، به صورت مشکلات درونی سازی شده و حالت‌های هیجانی منفی همچون ترس، پریشانی، اضطراب، افسردگی و گریه کردن، خود را نمایان می‌سازد (نارایانان و بتس^۹، ۲۰۱۴). برخی دیگر نیز به هنگام مواجه شدن با پدیده قلدری، واکنش پرخاشگرانه از خود نشان

می‌دهند. بوندو و کرا^{۱۰} (۲۰۱۵) در پژوهشی که در ارتباط با تثبیت حساسیت به قربانی شدن و اثرات پیش‌بین آن در مقطع سنی بین ۹ تا ۱۹ سال انجام داد، نتیجه گرفت که حساسیت به قربانی شدن یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های پرخاشگری واکنشی در افراد می‌باشد. بررسی‌ها نشان می‌دهند که از بین دانش‌آموزان قربانی قلدری، تنها در حدود ۵۰ درصد آنان قلدری انجام یافته در مدرسه را گزارش می‌دهند (وسیم، رایان و فاستر، ۲۰۱۳؛ به نقل از علیزاده مارالانی، ۱۳۹۲). عدم گزارش آن‌ها بنابه علل مختلف از جمله کمبود اعتماد به نفس، اضطراب، احساس پریشانی، تنیدگی، خستگی، فرسودگی، ترس از ابراز وجود، ترس از مورد سرزنش واقع شدن و احتمال تداوم و شدت یافتن فرایند قلدری می‌باشد (هارتین، بیرکس و لیندسای^{۱۱}، ۲۰۱۸). با ادامه چنین روندی، احتمال می‌رود قلدری همچنان تداوم یافته و افراد قربانی در آینده با احتمال بیشتری در معرض مشکلات جسمانی و روانی متعدد قرار بگیرند (توفی و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از علیزاده مارالانی، ۱۳۹۲؛ البوهران و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۷) و در این میان، نگران‌کننده‌ترین وضعیت، احتمال بروز افکار یا حتی اقدام به خودکشی می‌باشد (مون و الارید^{۱۳}، ۲۰۱۶؛ هارتلی، بومن، نیکسون و داویس^{۱۴}، ۲۰۱۵؛ هالت و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۵)؛ به‌ویژه در میان قربانیان تجاوز جنسی که احساس گناه، کابوس و افکار خودکشی رواج بیشتری دارد (یادوریا و همکاران، ۲۰۱۹).

تحمل پریشانی که از سوی سیمونز و گاهر^{۱۶} (۲۰۰۵) به عنوان توانایی فرد برای تحمل حالت‌های هیجانی منفی مفهوم‌سازی شده است، به نظر می‌رسد در افراد قربانی قلدری در سطح پایین باشد؛ به‌طوری که بنا به نظر برخی از محققان (ایستوپ^{۱۷}، ۲۰۱۸؛ لاردیر، باریوس، گارسیا - رید، رید^{۱۸}، ۲۰۱۶)، یکی از عوامل احتمالی وقوع خودکشی در این افراد تجربه مداوم دردهای فیزیکی و پریشانی‌های هیجانی و احساس ناتوانی در تحمل این پریشانی‌ها می‌باشد. تحمل پریشانی یکی از توانایی‌ها و مهارت‌هایی است که می‌تواند به افزایش سازگاری در افراد و حل و فصل مشکلات کمک کند (اوکتاویانا و آبراهام^{۱۹}، ۲۰۱۸). در واقع، تحمل پریشانی به ظرفیت تجربه و مقاومت در برابر ناراحتی اشاره می‌کند (دورلی، کاشدان، الکساندر، بلالوک و مکنایت^{۲۰}، ۲۰۱۹). مشخص گردیده است افرادی که آستانه تحمل پریشانی کم‌تری دارند در برابر اضطراب و افسردگی آسیب پذیرتر می‌شوند. این افراد به جای استفاده از روش‌های مقابله‌ای مسئله محور، به خودانتقادی و نشخوار فکری و اجتناب از تجربه می‌پردازند. در مقابل، افراد با تحمل پریشانی بالاتر ممکن است بیشتر بتوانند به پریشانی و شرایط برانگیزاننده پریشانی پاسخ انطباقی دهند (الهای، لوینی، اوبرین و

10. Bondü, & Krahé

11. Hartin, , Birks & Lindsay

12. AlBuhairan & et al

13. Moon & Alarid

14. Hartley, Bauman, Nixon & Davis

15. Holt & et al

16. Simons & Gaher

17. Estoup

18. Lardier, Barrios, Garcia-Reid & Reid

19. Octaviana & Abraham

20. Doorley, Kashdan, Alexander, Blalock & McKnight

1. bullying

2. Victim

3. Smith & Thompson

4. Rosen, DeOrnellas & Scott

5. Gaffney, Ttofi & Farrington

6. Cho & Lee

7. Woods, Done & Kalsi

8. Kowalski & Limber

9. Narayanan & Betts

آرمور^۱، ۲۰۱۸). هازلر^۲ (۱۹۹۶) در پژوهشی نشان داد که قربانیان قلدری، انواع پریشانی هیجانی را به لحاظ برخورداری از احساس تحقیر، اضطراب، انتقام جویی، خشم، یأس و افسردگی گزارش می‌کنند. بر این اساس، افراد واجد ویژگی حساسیت به قربانی شدن، به هنگام احساس تهدید و بی‌عدالتی، به لحاظ عدم تحمل پریشانی گاه متوسل به رفتارهای پرخاشگرانه می‌شوند (بوندو و ریچر، ۲۰۱۶؛ بوندو، ساهیاژیکی - ناک و اسر، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان داده‌اند هر چند که پریشانی هیجانی می‌تواند خودمراقبتی را تضعیف نماید (محمد آبادی و افلاک سیر، ۱۳۹۶)؛ برعکس، تحمل پریشانی هیجانی از مهم‌ترین عوامل تعیین کننده رفتارهای خود مراقبتی محسوب می‌شود (رحیمیان بوگر، بشارت، مهاجرانی تهرانی، طالع پسند، ۲۰۱۱). با این وصف، تشخیص پریشانی هیجانی و به کار بستن راهبردهای مؤثر برای کاهش شدت آن، می‌تواند اهمیت خاصی داشته باشد و به مراتب از قربانی قلدری شدن افراد پیشگیری نماید (پیروت و روبین^۳، ۲۰۰۷). از جمله راهبردهای مؤثر در این زمینه که نتایج امیدوار کننده‌ای داشته‌اند، می‌توان به فنون رفتار درمانی دیالکتیکی اشاره نمود که در پژوهش‌های مختلف، جهت ایجاد درجات بالاتر پذیرش هیجانی، ذهن‌آگاهی و خودآگاهی، تحمل پریشانی را به عنوان یک ساختار مهم، محور کار خود قرار داده‌اند (زولنسکی و همکاران^۴، ۲۰۱۱؛ به نقل از فروزانفر، ۱۳۹۶). برای نمونه، در تحقیق لینهان و همکاران^۵ (۲۰۰۲) نقش سازنده آموزش تحمل پریشانی بر ناتوانی هیجانی و تنظیم هیجان، و همچنین در پژوهش چامزاده قناتوی، آقایی و گلپور^۶ (۲۰۱۶) وجود رابطه مستقیم و مثبت بین مهارت‌های ارتباطی و تحمل و تنظیم هیجانی مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج تحقیقات انجام یافته از جانب مالسزا^۷ (۲۰۱۹)، هرویگ و همکاران^۸ (۲۰۱۸)، کیروان، پیکت و جارت^۹ (۲۰۱۷)، بنفر، باردین و کلاس^{۱۰} (۲۰۱۸) نیز حاکی از آن است که آموزش‌های مبتنی بر فنون رفتار درمانی دیالکتیکی، از جمله تحمل پریشانی و نظم‌دهی به هیجانات می‌تواند با اثر بر خودپنداره و احساس خودکارآمدی، آسیب‌های روانشناختی و ارتباطی افراد را تحت تأثیر قرار داده و باعث بهبود عملکرد آن‌ها شود.

یکی دیگر از موضوعاتی که برخی از دانش‌آموزان در آن مشکل دارند و این امر زمینه‌ی قربانی شدن آن‌ها را فراهم می‌سازد، عدم قاطعیت یا به عبارتی کاستی‌هایی در ابراز وجود می‌باشد (تریپلت و پای^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ فاکس و بالتون^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ لی، ۲۰۱۰). ابراز وجود حاکی از توانایی فرد در دفاع از حقوق شخصی خود بدون داشتن رفتار منفعلانه یا تردید و دودلی، بدون نشان دادن حالت تهاجمی و پرخاشگرانه می‌باشد (اسپید، گولداستین و

گولدفرد^{۱۳}، ۲۰۱۸). افرادی که قادر به ابراز وجود نیستند معمولاً از رویارویی با تعارضات در زندگی پرهیز می‌کنند، آن‌ها به هنگام مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا یا منفعلانه برخورد می‌کنند یا متقابلاً پرخاشگری نشان می‌دهند و یا از راهبردهای مختلفی از جمله نشخوار فکری، سرزنش خود، سرزنش دیگران و تلقی فاجعه‌آمیز استفاده می‌نمایند. آنها نگرانی‌ها را درونی می‌کنند و از لحاظ شناختی پایبند این باور هستند که نیازهای دیگران مهم‌تر از نیازهای آنان می‌باشد (بنفرو همکاران، ۲۰۱۸).

افراد قربانی به دلیل عدم ابراز وجود و ضعف در روابط با همگنان، به تدریج مشکلاتی از قبیل اضطراب اجتماعی بالا^{۱۴} کریگ^{۱۵}، ۱۹۹۸؛ کریگ و پپلر^{۱۶}، ۲۰۰۰)، کمرویی و عزلت‌گزینی بخاطر ترس از ارزیابی منفی (استورچ و مارسیا- وارنر^{۱۷}، ۲۰۰۴) و آشفتگی هیجانی و اشکال ناقصی از مهارت‌های اجتماعی (شافر و سیلورمن^{۱۸}، ۲۰۱۳؛ کاپو^{۱۹}، ۲۰۱۲) را تجربه می‌کنند. با در نظر گرفتن این موضوع، تامپسون و برنباوم^{۲۰} (۲۰۱۱) بر اهمیت انجام فعالیت‌های پژوهشی متعدد در زمینه‌ی ابراز وجود، و همچنین داوا^{۲۱} (۲۰۰۴) بر آموزش رسمی مهارت‌های اجتماعی به همه کودکان و به‌طور خاص به کودکان ناتوان در رفتارهای اجتماعی، از جمله قربانیان قلدری تأکید می‌کنند. تحقیقاتی که در طی سال‌های اخیر در این زمینه انجام یافته‌اند اثربخشی برنامه‌های آموزشی ابراز وجود را تأیید می‌کنند. از جمله نتایج این تحقیقات می‌توان به افزایش ابراز وجود (فروزانه، ۱۳۹۰؛ توانگر و یزدخواستی، ۱۳۹۲؛ درتاج، ۱۳۹۲؛ کیپر^{۲۲}، ۱۹۹۲؛ ویتلاف، اسمیت و سرون^{۲۳}، ۲۰۰۰)، معاشرتی بودن و افزایش استفاده از راهبردهای اجتماعی برای حل تعارضات خود (ای. شاپس و باتیستیک، ۲۰۰۸؛ به نقل از صناعی، بحرینی بروجنی و رئیسی سرتشنیزی، ۱۳۹۶)، افزایش سازگاری و توانمندی اجتماعی (بارتون آروود و همکاران، ۲۰۰۵؛ نقل از محمدی، فرید، حبیبی و مصر آبادی، ۱۳۹۹)، برخورداری از حمایت اجتماعی و شایستگی بالای نوجوانان به هنگام درگیر شدن با همسالان (کورم و همکاران، ۲۰۱۲؛ به نقل از همان منبع)، کاهش بی‌نظمی هیجانی در نوجوانان قلدر و قربانی قلدری (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۱) و کاهش ۵۰ درصدی مشکلات دانش‌آموزان قلدر و قربانی (کاپو، ۲۰۱۲) اشاره نمود. همچنین آوشار و آلکایا^{۲۴} (۲۰۱۷) در طی پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش ابراز وجود بر قلدری و قاطعیت کودکان سنین مدرسه که بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی انجام داد به این نتیجه رسیدند که آموزش ابراز وجود در افزایش میزان قاطعیت دانش‌آموزان قربانی قلدری و کاهش میزان قربانی شدن آن‌ها مؤثر می‌باشد. محمدی و همکارانش^{۲۵} (۱۳۹۹) نیز در طی انجام تحقیقی با عنوان آموزش ابراز وجود بر

1. Elhai, Levine, O'Brien & Armour
2. Hazler
3. Peyrot & Rubin
4. Zvolensky & et al
5. Linehan & et al
6. Malesza
7. Herwig, Opialla, Cattapan, Wetter, Jäncke & Brühl
8. Kirwan, Pickett & Jarrett
9. Benfer, Bardeen & Clauss,
10. Triplett & Payhe
11. Fox & Baulton

12. Speed, Goldstein & Goldfried
13. Craig
14. Pepler
15. Storch & Masia-Warner
16. Shafer & Silverman
17. Kōiv
18. Thompson & Berenbaum
19. Dava
20. Kipper
21. Weitlauf, Smith & Cervon

(بوندو و ریچر، ۲۰۱۶؛ گولویتزر و دیگران، ۲۰۱۵). از این رو، انجام این تحقیق می‌تواند هم از لحاظ نظری و هم از لحاظ عملی و کاربردی، حائز اهمیت و ضرورت باشد. به‌طوری که اگر این تحقیق به‌درستی انجام پذیرد، می‌تواند به بدنه دانش موجود در خصوص ارتقای تحمل پریشانی و کارایی بین‌فردی عرصه‌ی مقابله با قلدری و کاهش قربانی شدن بیفزاید. بنابراین پژوهش حاضر به‌دنبال پرکردن این خلاء پژوهشی است که آیا اجرای بسته‌ی آموزشی مبتنی بر فنون رفتار درمانی دیالکتیکی (با تأکید بر تحمل پریشانی و کارآیی بین‌فردی) می‌تواند تحمل پریشانی هیجانی و ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش دهد؟

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، همراه با گروه گواه است. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان پسر قربانی قلدری مشغول به تحصیل در پایه هفتم و هشتم مدارس مقطع متوسطه دوره اول نواحی پنجگانه شهر تبریز در طی سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای، و غربالگری استفاده شد. به این صورت که ابتدا با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، از بین نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهرستان تبریز، ناحیه سه انتخاب شد. سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای، دو مدرسه متوسطه دوره اول پسرانه انتخاب شدند. در نهایت برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان قربانی قلدری از روش غربالگری استفاده شد. با توجه به این‌که کوهن، مانیون و موریسون^۹ (۲۰۱۱) معتقدند که در طرح‌های آزمایشی، حجم نمونه برای هر زیرگروه، ۱۵ نفر کفایت می‌کند؛ بنابراین از میان تمامی دانش‌آموزان غربال شده توسط فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری، تعداد ۳۰ نفر دانش‌آموز (از هر مدرسه ۱۵ نفر) به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. سپس، هر کدام از گروه‌ها در هر یک از مدارس به صورت تصادفی، به منظور پایین آوردن تفاوت گروهی، به عنوان گروه آزمایش یا گروه گواه در نظر گرفته شدند. ملاک‌های ورود شامل: (۱) دریافت تشخیص قربانی قلدری بر اساس نتیجه آزمون غربالگری (۲) بودن در دامنه سنی رشدی برای گروه‌های پایه ی هفتم و هشتم، (۳) داشتن هر دو والد، (۴) قرار داشتن در سطح آموزشی برابر، (۵) نداشتن پرونده‌ی پزشکی و روانپزشکی در طول تحصیل و همچنین، ملاک های خروج نیز شامل: ۱) داشتن اختلالات شدید روانی ازجمله نافرمانی مقابله‌ای، اضطراب و افسردگی، ۲) داشتن مشکل یا بیماری جسمی که مانع شرکت منظم در جلسات مداخله شود، (۳) داشتن غیبت در بیش از یک جلسه‌ی مداخله‌ای و (۴) شرکت همزمان در جلسات مداخله‌ای درمانی با تحقیق حاضر بود. قبل از اجرای مداخله، ابتدا پیش‌آزمون مرتبط با تحمل پریشانی و ابراز وجود روی اعضای گروه آزمایش و گواه اجرا شد. سپس محتوای مداخله‌ی پژوهشی که بر اساس مدل‌های نظری و عملی رفتار درمانی دیالکتیکی مارشا لینهان (۱۹۹۳) طراحی شده و توسط سه نفر از اساتید متخصص در

میزان قربانی شدن دانش‌آموزان پسر قربانی قلدری که بر روی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر مریوان انجام گرفت، نتیجه گرفتند که آموزش ابراز وجود در دوره‌ی نوجوانی می‌تواند در کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری مؤثر باشد.

با توجه به مبانی نظری و تجربی پژوهش می‌توان گفت هرچند در طی دو دهه اخیر پژوهش‌های زیادی در مورد قلدری و قربانیان قلدری انجام پذیرفته و برای غلبه بر رفتار قلدری و پیشگیری از قربانی شدن دانش‌آموزان، مداخلات کاربردی گوناگونی به‌صورت یک ردیف برنامه‌های مدرسه محور همچون برنامه پیشگیری از قلدری الویوس (لیمبر، اولویوس، وانگ، مسیلو و برابویک^۱، ۲۰۱۸)، طرح بازداري از قلدری (کافی^۲، ۲۰۱۵)، برنامه ضد-قلدری کیوا (ناسنتینی و منسینی^۳، ۲۰۱۶) و برنامه پیشگیری روس و هورنر^۴ (۲۰۱۴) در قالب مداخله رفتاری پشتیبانی از رفتار مثبت، طراحی و به اجرا گذاشته شده است؛ با این حال، تا کنون هیچ پژوهشی با تأکید بر مفهوم تحمل پریشانی به همراه کارآمدی بین‌فردی در قربانیان قلدری انجام نیافته است. با توجه به این خلاء پژوهشی و همچنین از آنجا که احتمال می‌رود شناسایی نقش این دو مهارت بتواند در مقابله با پدیده قلدری و کاهش آسیب‌های مرتبط با قربانی شدن در افراد مبتلا تأثیر مفیدی بگذارد، ضروری به نظر رسید که در این زمینه پژوهش علمی حاضر صورت بگیرد. از این‌رو، بسته‌ی کاربرد مداخلاتی مورد نیاز برای این تحقیق از فنون تحمل پریشانی و کارآمدی بین فردی راهنمای اجرای رفتار درمانی دیالکتیکی (لینهان، ۱۳۹۳) تدارک دیده شد. رویکرد رفتار درمانی دیالکتیکی در ابتدا از طرف مارشا لینهان (همان منبع) برای کمک به بیماران مرزی^۵ پیشنهاد گردید. این مداخله درمانی، چهار ویژگی ذهن آگاهی فراگیر، تنظیم هیجانی، تأثیرگذاری بین فردی و تحمل پریشانی را برای ایجاد تغییر در فرد مؤثر می‌داند (میلر، راتوس^۶ و لینهان، ۲۰۰۷) و با توجه به این‌که افراد مبتلا به اختلال شخصیت مرزی نیز از نقایص جدی در مهارت‌های بین فردی، تنظیم هیجانی، تحمل آشفتگی و همچنین وجود بازداري در بسیاری از مهارت‌های رفتار انطباقی رنج می‌برند (نیکسیو، ریزوی^۷ و لینهان، ۲۰۱۰)، لذا از همان ابتدا این روش مداخله‌ای در درمان این نوع اختلال مؤثر واقع شد. به‌دنبال این موفقیت اولیه، از رفتار درمانی دیالکتیکی برای درمان برخی از اختلالات روانشناختی از جمله درمان سوء مصرف مواد (لینهان و همکاران، ۲۰۰۲) و اختلالات خلقی و هیجانی (چو^۸، ۲۰۰۶) استفاده شده است. با این حال، در ایران تاکنون سازه‌های کارآمدی بین‌فردی و تحمل پریشانی مرتبط با قربانیان قلدری بررسی نشده اند. علاوه بر این، با وجود اهمیت دوره نوجوانی در شکل‌گیری و تثبیت حساسیت به قربانی شدن، مطالعات تجربی در این دوره بسیار ناچیز است

1. Limber, Olweus, Wang, Masiello & Breivik
2. Cuffy
3. Nocentini & Menesini
4. Ross & Horner
5. borderline
6. Miller, Rathus
7. Neacsiu & Rizvi
8. Chew Cohen, Manion & Morrison

9. Cohen, Manion & Morrison

حوزه علوم رفتاری مطالعه و مورد تأیید قرار گرفته بود، توسط نویسندگان اول پژوهش در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و با فاصله زمانی یک هفته، به صورت گروهی در ساعات غیرکلاسی مدرسه به آزمودنی‌های گروه آزمایش ارائه شد. بعد از اتمام مداخله‌ها، از آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه، پس‌آزمون گرفته شد. لازم به ذکر است که عنوان و محتوای هر جلسه، به تفکیک نوع مداخله در جدول ۱ ارائه شده است.

ب) ابزارهای پژوهش

۱) مقیاس قربانی قلدری

در این تحقیق از فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری (مرادی، اعتمادی و نعیم آبادی، ۱۳۸۹) به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به میزان قربانی شدن دانش‌آموزان استفاده شده است. این ابزار حاوی ۲۶ گویه است که قربانی شدن نوجوانان را در یک مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای به صورت «هرگز» (۰)، «یک یا دوبار» (۱)، «چند بار در ماه» (۲)، «هر هفته» (۳)، «دو یا سه بار در هفته» (۴)، «تقریباً هر روز» (۵) می‌سنجد. شیوه نمره‌گذاری تمامی گویه‌ها به صورت مستقیم بوده و هیچ گویه‌ای نمره گذاری معکوس ندارد. پایین‌ترین و بالاترین نمره اکتسابی برای متغیر قربانی شدن کلی به ترتیب صفر و ۱۳۰ می‌باشد. نتایج حاصل از بررسی روایی سازه این ابزار از سوی سازندگان آن، حاکی از وجود ضرایب همبستگی در محدوده ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ می‌باشد که نشان از همبستگی رضایت‌بخش و معنادار دارد. بررسی روایی همزمان ابزار با استفاده از اجرای همزمان پرسشنامه قلدری الویوس حاکی از وجود همبستگی معنادار می‌باشد. برای بررسی روایی محتوایی این مقیاس از نظر اساتید دانشگاه علامه طباطبایی و دانشگاه تبریز استفاده شده است و روایی محتوایی آن مورد تأیید این متخصصان قرار گرفته است. سازندگان ابزار برای سنجش پایایی مقیاس، از روش بازآزمایی با اجرای دو نوبت در فاصله زمانی ۴ هفته استفاده نموده‌اند. با استفاده از این روش، ضریب به دست آمده برای کل آزمون $r = 0.98$ می‌باشد که نشان از پایایی بالای مقیاس دارد (همان منبع، ۱۳۸۹). همچنین، جهت بررسی پایایی این مقیاس در یک پژوهش دیگر (حسینی، ۱۳۹۶)، از روش آلفای کرانباخ برای سنجش همسانی درونی استفاده شد که ضریب آلفای کرانباخ به دست آمده برای نمره کلی قربانی شدن برابر ۰/۸۸ بود. همچنین پایایی بازآزمایی نیز از طریق محاسبه به روش همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که بر این اساس، ضریب بازآزمایی به دست آمده برای کل آزمون برابر ۰/۹۴ بود که نشان دهنده اعتبار و ثبات بالای آزمون است. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس با روش آلفای کرانباخ ۰/۸۱ می‌باشد.

۲) آزمون تحمل پریشانی هیجانی:

این ابزار توسط سیمونز و گاهر در سال ۲۰۰۵ ساخته شده است. مقیاس تحمل پریشانی هیجانی که با هدف ارزیابی میزان تحمل پریشانی هیجانی تهیه شده است دارای ۱۵ ماده می‌باشد. عبارات این پرسشنامه بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (۱- کاملاً موافق ۲- اندکی موافق ۳- نه موافق و نه مخالف ۴- اندکی مخالف ۵- کاملاً مخالف) نمره‌گذاری می‌شوند و هریک از این گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ امتیاز دارند. عبارت ۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالا در این مقیاس نشانگر تحمل

پریشانی بالا است. برای بدست آوردن میزان تحمل پریشانی کلی، نمره تمام سؤالات با هم جمع می‌شود. از لحاظ پایایی و روایی، سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) ضرایب آلفا برای کل مقیاس را ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. آن‌ها همچنین گزارش کرده‌اند که این پرسشنامه دارای روایی ملاکی و همگرایی اولیه خوبی است. همچنین، علوی (۱۳۹۰) در پایان‌نامه خود ضمن اجرای این آزمون بر روی ۴۸ نفر از دانشجویان دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد (۳۱ زن و ۱۷ مرد) چنین گزارش می‌کند که کل مقیاس دارای پایایی همسانی درونی بالا (۰/۷۱) می‌باشد. شایان ذکر است که در این تحقیق، برای نمایش همسانی درونی ابزار، آلفای کرانباخ محاسبه شده ۰/۷۶ می‌باشد.

۳) پرسشنامه‌ی ابزار وجود (ASA):

این پرسشنامه توسط دانگ یولی لی، ارنست تی، هالبرگ، الن جی سلمون و ریچارد الف هاس، ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۳۳ سؤال می‌باشد که طی آن آزمودنی یکی از ۳ گزینه‌ی رفتار مبتنی بر ابزار وجود، منفعلانه و پرخاشگرانه را به عنوان پاسخ انتخاب می‌کند. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به این ترتیب است که یکی از سه پاسخ به عنوان پاسخ مناسب (ابراز وجودی) در نظر گرفته شده و به آن نمره ۱ داده می‌شود و به بقیه پاسخ‌ها نمره صفر تعلق می‌گیرد. در نهایت، مجموع نمرات حاصل معرف نمره‌ی کل آزمودنی می‌باشد. لی و همکاران با توجه به نتایج تحقیقات خود، اعتبار پرسشنامه‌ی ابزار وجود را با استفاده از روش آزمون مجدد و با گذشت چهار هفته، ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (ساعتچی، کامکاری و عسگریان، ۱۳۹۳). رضانی در سال ۱۳۷۷ (به نقل از همان منبع، ۱۳۹۳) به منظور سنجش اعتبار آزمون ابزار وجود، پرسشنامه مزبور را به طور همزمان با مقیاس اختلالات رفتاری و ودورث به کاربرد که در سطح ۰/۰۵ همبستگی معنی‌داری داشتند. به منظور تعیین اعتبار پرسشنامه ابزار وجود برای نوجوانان، در این پژوهش از مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت استفاده گردید. ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت $r = 0.61$ به دست آمد که در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار بود. ضریب اعتبار بازآزمایی این پرسشنامه نیز ۰/۷۸ بود. همچنین ضریب آلفای به دست آمده ۰/۶۳ محاسبه گردید. در این تحقیق، برای بررسی اعتبار مقیاس از آزمون آماری ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد که نتیجه آن برابر با ۰/۸۳ بدست آمد.

جدول ۱: محتوای جلسات آموزش فنون رفتاردرمانی دیالکتیکی (با تأکید بر مهارت‌های تحمل پریشانی و کارآمدی بین‌فردی)

جلسات	موضوع	محتوای آموزشی جلسات
اول	معارفه	- تعیین قوانین کلاس، آشنایی با ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزش توانمند سازی و مفاهیم ذریبط و تأثیر اجتماعی آن بر کاهش قربانی شدن
دوم	آشنایی با اصول اساسی پذیرش واقعیت	- پذیرش محض - برگرداندن ذهن - جایگزینی رضایت‌مندی با لجاجت
سوم	آشنایی با راهبردهای بقا در بحران	- توجه برگردانی - خودآرام سازی حواس پنجگانه - بهسازی لحظه - سودها و زیان‌ها
چهارم	آشنایی با راهبردهای پذیرش واقعیت	- مشاهده‌ی تنفس خود - تمرین‌های نیم‌لبخند - تمرین‌های آگاهی
پنجم	آشنایی با مهارت‌های بین فردی پایه و عوامل کاهش‌دهنده کارآمدی بین‌فردی	- فقدان مهارت - افکار مرتبط با نگرانی - هیجان‌های ناکارآمد - بی‌تصمیمی و مسائل محیطی
ششم	آموزش موقعیت‌های نیازمند ابراز وجود	- رد تقاضای نامطلوب دیگران - صراحت در طرح و بیان تقاضاهای مطلوب خود - ابراز احساسات و علایق خویش - عواملی که باید در تصمیم‌گیری مد نظر قرار گیرند.
هفتم	آشنایی با مهارت‌های کارآمدی اهداف در روابط بین‌فردی	- توصیف - ابراز - اظهار - تقویت
هشتم	آشنایی با مهارت‌های کارآمدی اهداف در روابط بین‌فردی (ادامه)	- ماندن در ذهن آگاهی - اطمینان نشان دادن - مذاکره کردن
نهم	آشنایی با مهارت‌های کارآمدی حفظ رابطه در روابط بین‌فردی	- ملایم بودن - علاقه‌مندانه عمل کردن - معتبرسازی - آسان‌گیر بودن
دهم	آشنایی با مهارت‌های کارآمدی حفظ حرمت نفس در روابط بین‌فردی	- آسان‌سازی - عدم عذرخواهی - حفظ ارزش‌های خود - جمع‌بندی مطالب ارائه شده در جلسات قبل

۱- مهارت‌های این دوره از فصل‌های هشتم و دهم کتاب راهنمای اجرای رفتاردرمانی دیالکتیکی مارشا ام. لینهان ترجمه خدیجه علوی و نادیا شاملو (۱۳۹۳) بر گرفته شده است.

نتایج

آمار توصیفی متغیرهای این مقاله به تفکیک گروه‌های آزمایشی و کنترل و پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ آمده است.

جدول (۲): نتایج آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش					
متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مک‌زیمم
تحمل پریشانی هیجانی	پیش‌آزمون	۱۵	۳۲/۵۳	۸/۰۸	۴۴
	پس‌آزمون	۱۵	۵۴/۵۳	۸/۷	۶۷
	پیش‌آزمون	۱۵	۳۱/۸۰	۷/۳۱	۴۳
	پس‌آزمون	۱۵	۳۱/۳۳	۷/۳۳	۴۱
ابراز وجود	پیش‌آزمون	۱۵	۱۲/۳۳	۱۲/۴۶	۲۰
	پس‌آزمون	۱۵	۲۵/۳۳	۱۲/۰۶	۳۱
	پیش‌آزمون	۱۵	۱۱/۶۷	۱۲/۰۶	۱۸
	پس‌آزمون	۱۵	۱۰/۷۳	۱۲/۱۶	۱۷

بر اساس نتایج مندرج در این جدول، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه آزمایش برای متغیرهای «تحمل پریشانی هیجانی» و «ابراز وجود» به ترتیب برابر ۳۲/۵۳ و ۱۲/۳۳ و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش برای این متغیرها به ترتیب برابر با ۵۴/۵۳ و ۲۵/۳۳ است. همچنین بر اساس نتایج جدول فوق، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل برای متغیرهای «تحمل پریشانی هیجانی» و «ابراز وجود» به ترتیب برابر با ۳۱/۸۰ و ۱۱/۶۷ و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل برای این متغیرها به ترتیب برابر با ۳۱/۳۳ و ۱۰/۷۳ می‌باشد.

برای آزمون فرضیه‌های این مقاله از روش تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده شده است. برای این منظور، ابتدا مفروضه‌های این روش شامل نرمال بودن متغیرهای همپراش و وابسته در گروه‌های کنترل و آزمایشی، همگن بودن واریانس خطاهای گروه‌های کنترل و آزمایشی متغیر وابسته، خطی بودن رابطه‌ی بین متغیر وابسته و متغیر همپراش در گروه‌های کنترل و آزمایشی و همگنی شیب‌های خط رگرسیون بین متغیر همپراش و متغیر وابسته در گروه‌های کنترل و آزمایشی بررسی شده و مورد تأیید قرار گرفت.

فرضیه‌ی اول بیان می‌کند که «برنامه آموزش توانمندسازی مبتنی بر فنون رفتار درمانی دیالکتیکی، تحمل پریشانی هیجانی دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد». قسمتی از نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون این فرضیه در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون فرضیه اول

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	Sig	مجذورات
گروه	۳۷۶۹/۸۵۷	۱	۳۷۶۹/۸۵۷	۱۷۳۸/۸۴۷	۰/۰۰۰	۰/۹۸۵
خطا	۵۸/۵۳۷	۲۷	۲/۱۶۸			

با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی F برای متغیر مستقل (گروه) برابر ۱۷۳۸/۸۴۷ و مقدار احتمال (Sig) آن کوچکتر از ۰/۰۱ است؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «تحمل پریشانی هیجانی» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه و

باشد، وجود آسیب‌هایی از قبیل قربانی قلدری بودن در محیط آموزشی می‌تواند اثرات جبران ناپذیری بر اهداف اساسی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان داشته باشد؛ لذا ارزش و اهمیت توجه به این پدیده و تدوین راهکارهایی جهت مقابله و رفع آن تا حد زیادی از پیامدهای منفی آن می‌کاهد (صناعی و همکاران، ۱۳۹۶). بر این اساس، هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی برنامه توانمندسازی مبتنی بر فنون رفتار درمانی دیالکتیکی بر تحمل پریشانی هیجانی و ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری مدارس دوره اول متوسطه شهر تبریز بود. نتایج پژوهش نشان داد که اجرای این برنامه، تحمل پریشانی هیجانی دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد. به طوری که، میانگین پس‌آزمون تحمل پریشانی دانش‌آموزان قربانی قلدری گروه آزمایش، نسبت به پیش‌آزمون به‌طور معنی‌داری افزایش یافته بود؛ در حالی که در گروه کنترل بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تغییر قابل ملاحظه‌ای مشاهده نگردید. لذا این یافته نشان دهنده اثر بخشی فنون رفتار درمانی دیالکتیکی بر تحمل پریشانی هیجانی دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های رحیمیان بوگر و همکاران (۲۰۱۱)، اوکتایانا و آبراهام (۲۰۱۸)، لینهان و همکاران (۲۰۰۲)، چامزاده قناتوی و همکاران (۲۰۱۶)، مالسزا (۲۰۱۹)، هرویگ و همکاران (۲۰۱۸)، کیروان و همکاران (۲۰۱۷) و بنفر و همکاران (۲۰۱۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت بر اساس مدل تحمل پریشانی، قربانیان قلدری که انواع پریشانی هیجانی را گزارش می‌کنند (هازلر، ۲۰۰۰)، به‌هنگام مواجهه با موقعیت‌های درونی و بیرونی که هیجان‌های منفی را برمی‌انگیزانند، چون از یک طرف خود را درگیر تفسیر هیجان‌های منفی می‌کنند و بر این باور هستند که احساس‌های منفی و یا متناقض را نمی‌توان تحمل کرد و از طرف دیگر قادر به ابراز هیجان‌های خود نیز نیستند تا بر این اساس مورد تسلی سایرین قرار گیرند، لذا دچار اضطراب و افسردگی می‌شوند (زولونسکی، برنستاین، وجوانویچ، ۲۰۱۱؛ لاپوسا، کولیمور، هالوی و رکتز، ۲۰۱۵). در نظریه الیس^۳ نیز با توجه به این که مولفه تحمل پریشانی از طریق اصلاح باور ناسازگارانه تحمل کم ناکامی، می‌تواند به کاهش آشفتگی هیجانی کمک کند (علوی، ۱۳۸۸)؛ لذا به نظر می‌رسد جایگزین کردن افکار منطقی در خصوص پذیرش واقعیت و عوامل استرس‌زای زندگی که دانش‌آموزان قربانی قلدری نحوه‌ی آن را در طی جلسات دوم و پنجم برنامه توانمندسازی آموخته‌اند، نقش مهمی در ارزیابی منطقی رویدادها و عوامل استرس‌زای زندگی ایفا نموده بدین ترتیب این افراد توانسته‌اند یاد بگیرند که ارزیابی درستی از رویدادهای پیرامون خود - به‌ویژه فرایند قلدری - قربانی و همچنین توانایی‌ها و قابلیت‌های خود داشته و بر مبنای این ارزیابی صحیح، در رابطه با کسب موفقیت در زمینه روابط بین‌فردی با همسالان، انتظاراتی منطقی از خود داشته باشند. در نتیجه‌ی وجود این انتظارات منطقی، از میزان بار استرس تجربه شده این افراد کاسته شده و میزان تحمل پریشانی آن‌ها افزایش یافته است. بنا بر این، می‌توان گفت رفتارهای تحمل پریشانی‌ای که در

کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه بر تحمل پریشانی هیجانی دانش‌آموزان قربانی قلدری تأثیر معناداری دارد. از طرف دیگر، چون با توجه به جدول ۲، میانگین متغیر «تحمل پریشانی هیجانی» در مرحله‌ی پس‌آزمون گروه آزمایش (۵۴/۵۳) بزرگتر از میانگین این متغیر در مرحله پیش‌آزمون (۳۲/۵۳) است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه باعث افزایش تحمل پریشانی هیجانی دانش‌آموزان قربانی قلدری می‌شود. در نتیجه فرضیه‌ی اول مقاله پذیرفته می‌شود. همچنین با توجه به نتایج جدول ۳، مقدار مجذور اتا (۰/۹۸۵) نشان دهنده‌ی آن است که ۹۸/۵ درصد تغییرات متغیر «تحمل پریشانی هیجانی» پس از برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه به وسیله متغیر مستقل (گروه) تبیین شده است. فرضیه‌ی دوم تحقیق بیان می‌کند که «برنامه آموزش توانمندسازی مبتنی بر فنون رفتار درمانی دیالکتیک، ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد». نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون این فرضیه در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون فرضیه دوم

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	Sig	مجذور اتا
گروه	۱۴۵۱/۸۵۶	۱	۱۴۵۱/۸۵۶	۱۷۲۳/۶۶۷	۰/۰۰۰	۰/۹۸۵
خطا	۲۲/۷۴۲	۲۷	۰/۸۴۲			

با توجه به نتایج این جدول مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی F برای متغیر مستقل (گروه) برابر ۱۷۲۳/۶۶۷ و مقدار احتمال (Sig) آن کوچکتر از ۰/۰۱ می‌باشد؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «ابراز وجود» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه بر ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری تأثیر معناداری دارد. از طرف دیگر، چون با توجه به جدول ۲، میانگین متغیر «ابراز وجود» در مرحله‌ی پس‌آزمون گروه آزمایش (۲۵/۳۳) بزرگتر از میانگین این متغیر در مرحله پیش‌آزمون (۱۲/۳۳) است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه باعث افزایش سطح ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری می‌شود. در نتیجه فرضیه‌ی دوم تحقیق نیز پذیرفته می‌شود. همچنین با توجه به نتایج جدول ۴، مقدار مجذور اتا (۰/۹۸۵) نشان دهنده‌ی آن است که ۹۸/۵ درصد تغییرات متغیر «ابراز وجود» پس از برنامه آموزش توانمندسازی چندگانه به وسیله متغیر مستقل (گروه) تبیین شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به این که در یک محیط آموزشی دانش‌آموز باید در تمام مراحل آموزش و یادگیری دارای احساس ایمنی عاری از هرگونه تهدید و ارباب

1. Bernstein & Vujanovic
2. Laposa, Collimore, Hawley & Rector
3. Ellis

اجرای برنامه توانمندسازی مبتنی بر فنون رفتار درمانی دیالکتیک هدف قرار می‌گیرند به تحمل و بقا در بحران‌ها و پذیرش زندگی آن گونه که در لحظه حاضر هست، می‌پردازند و البته در اینجا منظور از پذیرش واقعیت برابر با تأیید واقعیت نیست؛ بلکه ایده اصلی در طی این آموزش‌ها آن بوده است که دانش‌آموزان قربانی قلدری نحوه پشت سر گذاشتن موقعیت‌های بد، بدون وخیم‌تر ساختن آن‌ها را بیاموزند. به عبارت دیگر، اساساً این مهارت‌ها راهکارهایی برای بقا و عملکرد مناسب در موقعیت‌های طاقت‌فرسا بدون متوسل شدن به رفتارهایی است که موقعیت‌ها را بدتر می‌کند (لینهان، ۱۳۹۳). در واقع آن‌ها با یادگیری اصول اساسی پذیرش واقعیت از طریق پذیرش محض، جایگزینی رضایت‌مندی با لجاجت و آشنایی با راهبردهای بقا در بحران از طریق توجه برگردانی، خودآرام‌سازی از طریق بکار بستن حواس پنجگانه، بهسازی لحظه و سودها و زیان‌ها و آشنایی با راهبردهای پذیرش واقعیت از طریق مشاهده‌ی تنفس خود، تمرین‌های نیم‌لبخند و تمرین‌های آگاهی توانستند چنین ظرفیت تحملی را در خود ایجاد کنند (دورلی و همکاران، ۲۰۱۹).

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که اجرای برنامه توانمندسازی مبتنی بر فنون رفتار درمانی دیالکتیکی بر افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان قربانی قلدری نیز نقش قابل توجهی دارد. این یافته با نتایج پژوهشی ریکسون و اروین (۱۹۹۹)، آشوار و آلكایا (۲۰۱۷)، دیلون و لش (۲۰۰۵)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، فرزانه (۱۳۹۰)، توانگر و یزدخواستی (۱۳۹۲)، درتاج (۱۳۹۲)، کیپر (۱۹۹۲)، ویتلاف و همکاران (۲۰۰۰)، ای. شاپس و باتیستیک (۲۰۰۸؛ به نقل از صناعی و همکاران، ۱۳۹۶) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت از آنجا که یکی از مشکلات امروزی افراد بویژه بسیاری از نوجوانان نداشتن صراحت در بیان و قاطعیت در رفتار در مقابل بسیاری از خطراتی است که آنها را تهدید می‌کند (نیستی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰)، سعی گردید بنا به توصیه آسچین (۱۹۹۷) در فرایندهای آموزشی دانش‌آموزان قربانی قلدری از روش‌های چند محتوایی رفتاری استفاده گردد. بدین ترتیب این دانش‌آموزان توانستند از اجزای مداخلاتی از قبیل راهنمایی، ایفای نقش، الگو سازی، پس‌خورد، تمرین و مرور رفتاری به صورت تجسمی و عینی بهره‌مند شوند. با این حال، از آنجایی که یکی دیگر از عوامل مؤثر بر اعتماد به نفس و ابراز وجود، تغییر در حوزه شناختی و تحول در رویه زندگی و حیات اجتماعی می‌باشد (ولف و همکاران، ۲۰۰۷)؛ لذا با متمرکز ساختن توجه افراد قربانی به قدرت تفکر، نحوه نگرش و بازخورد نسبت به پدیده‌های مختلف و ایجاد آمادگی لازم درونی برای ایجاد تغییرات مثبت در حوزه شناختی، سعی شد آن‌ها به ابراز وجود در روابط بین‌فردی دست یابند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان قربانی قلدری نیز همچون افراد مرزوی مورد نظر لینهان (۱۹۹۳)، دیدگاه خام و ساده‌انگارانه‌ای در مورد آن‌چه افراد قلدر می‌توانند انجام دهند، دارند؛ و از این رو باورهای آن‌ها در این مورد اغلب با بیش برآورد همراه است؛ به‌طوری‌که آن‌ها افراد قلدر را در عرش اعلی قرار می‌دهند و وقتی خود نمی‌توانند در همان جایگاه قرار گیرند، احساس بی‌کفایتی می‌کنند. با این حال، آن‌ها در طی جلسات برگزار شده در طی این تحقیق با مضمون

مهارت‌های بین‌فردی، متوجه شدند این عرش را خود ساخته‌اند و در عالم واقع، دیگران در کنار آن‌ها قرار دارند. در پژوهشی نیز که توسط ای. شاپس و باتیستیک (۲۰۰۸، به نقل از صناعی و همکاران، ۱۳۹۶) انجام گردید، افراد پس از آگاهی یافتن از علائم هیجانات خود و کاربرد آن در روابط اجتماعی، تغییراتی از قبیل افزایش احساس مسئولیت، افزایش جرأت و بیانگری، افزایش محبوبیت و معاشرتی بودن، افزایش تمایلات جمع‌گرایانه و افزایش استفاده از راهبردهای اجتماعی برای حل تعارضات بین‌فردی، افزایش هماهنگی، افزایش آزادمنشی، برخورداری از مهارت‌های بهتر در زمینه‌های حل تعارضات را تجربه نمودند. در واقع، از جمله حوزه‌های مهمی که رفتار درمانی دیالکتیکی بر آن توجه و تمرکز دارد، مهارت‌های بین‌فردی است. در محدوده جلسات مرتبط با این موضوع (جلسات هفتم تا دهم)، افراد قربانی یاد گرفتند که چگونه از مهارت‌های خاص حل مسئله بین‌فردی، مهارت‌های اجتماعی، و مهارت‌های ابراز وجود برای تعدیل محیط‌های آزاردهنده و دستیابی به اهداف خود در برخوردهای بین‌فردی، استفاده کنند و بدون عصبانیت یا پرخاش، نیاز یا درخواستی را مطرح کرده یا به درخواست‌ها و نیازهای دیگران توجه نمایند و در مواقع خاص، با نه گفتن و جرأت‌آموزی، خود را از زیر بار مسئولیت رفتارهای تکانه‌ای رها سازند. همچنین این افراد یاد گرفتند که در صورت بروز تعارض در روابط، ضمن رعایت اصل احترام متقابل، به مذاکره برای حل و فصل مسئله بپردازند؛ بدون این‌که به رابطه آسیب وارد کنند.

پژوهش حاضر با برخی محدودیت‌ها مواجه بود که از آن جمله می‌توان به عدم حضور آزمودنی‌های دختر و دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی در این تحقیق اشاره نمود. لذا در تعمیم دادن نتایج این پژوهش به این گروه‌های دانش‌آموزی باید جوانب احتیاط رعایت گردد. محدودیت دیگر این تحقیق مربوط به استفاده محدود محقق از مجموعه فنون رفتار درمانی دیالکتیکی در تهیه و اجرای برنامه آموزشی می‌باشد. به این صورت که در تهیه بسته آموزشی این تحقیق از دو مهارت ذهن‌آگاهی بنیادین و تنظیم هیجان رفتار درمانی دیالکتیکی استفاده به عمل نیامده است؛ لذا به هنگام استفاده کاربردی از یافته‌های این تحقیق، لازم است که مجریان برنامه آموزشی این موضوع را مورد توجه قرار دهند. با وجود این محدودیت‌ها، نتایج یافته‌های تحقیق حاضر بینش جدیدی را در زمینه نقش مداخلات مبتنی بر رفتار درمانی دیالکتیکی در خصوص حل مشکلات قربانیان قلدری فراهم می‌کند و کاربردهای عملی به همراه دارد. لذا به‌منظور کاهش قربانی قلدری و بهبود قابلیت‌های این قشر از دانش‌آموزان، علاوه بر این‌که به محققان آتی این حوزه‌ی تحقیقاتی پیشنهاد می‌شود در صورت امکان این مداخلات درمانی را برای دانش‌آموزان سایر مقاطع و به ویژه برای دختران نیز اجرایی نمایند، به روانشناسان و مشاوران مدرسه نیز پیشنهاد می‌گردد که ضمن آشنایی با مهارت‌های رفتار درمانی دیالکتیکی مورد نظر، از این مهارت‌ها در توانمندسازی دانش‌آموزان قربانی قلدری مدارس خود استفاده کنند.

منابع

- بشرپور، سجاد؛ مولوی، پرویز؛ شیخی، سیامک؛ خانجانی، سجاد؛ رجبی، مسلم؛ موسوی، سید امین (۱۳۹۱). بررسی ارتباط شیوه‌های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان. *مجله‌ی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل*، ۱۳ (۳)، ۳۰۰-۲۶۶.
- توانگر، ل. یزدخواستی، ف. (۱۳۹۲). اثربخشی مداخله التقاطی (رویکردهای بازسازی شناختی، مهارت‌های مقابله‌ای شناختی و ایفای نقش) بر اضطراب اجتماعی و ابراز وجود در دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان. *مجله‌ی دانشگاه علوم پزشکی زنجان*، ۲۱ (۸۶)، ۸۵-۷۵.
- حسینی، سید عدنان (۱۳۹۶). طراحی برنامه آموزشی تلفیقی ضد قلدری و بررسی اثربخشی کاهش رفتارهای قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان و بهبود ادراک آن‌ها نسبت به محیط کلاس و مدرسه. *پایان‌نامه دکتري. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز*.
- ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز و عسگریان مهناز (۱۳۹۳). *آزمون‌های روانشناختی*. تهران: ویرایش
- صناعی، سمیه؛ بحرینی بروجنی، مجید؛ رئیسی سر تشنیزی، عباس (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش میل به قلدری دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول. *فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی*، ۹ (۳)، ۲۴۲-۲۱۹.
- علوی، خدیجه (۱۳۸۸). اثربخشی رفتار درمانی دیالکتیکی به شیوه گروهی (با تکیه بر مولفه‌های هوشیاری فراگیر بنیادین، تحمل پریشانی و تنظیم هیجانی) بر نشانه‌های افسردگی در دانشجویان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- علیزاده مارالانی، فاطمه (۱۳۹۲). مقایسه شیوه‌های فرزندپروری و تنیدگی والدینی در والدین دانش‌آموزان پسر قلدر، قربانی و عادی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز*.
- فرزانه، محمد مجتبی کیخای (۱۳۹۰). اثر بخشی آموزش گروهی ابراز وجود بر اضطراب اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۲ (۱)، ۱۱۶-۱۰۳.
- فروزانفر، آزاده (۱۳۹۶). تحمل پریشانی: نظریه، مکانیسم و رابطه با آسیب‌شناسی روانی. *رویش روان‌شناسی*، ۲، ۱۹، ۲۳۹-۲۶۲.
- درتاج، ف. (۱۳۹۲). اثربخشی بحث گروهی و ایفای نقش بر مهارت جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی شهر همدان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷ (۲۰)، ۱۰-۱.
- لینهان، مارشام (۱۳۹۲). *راهنمای اجرای رفتار درمانی دیالکتیکی اختلال شخصیت مرزی*. ترجمه خدیجه علوی. تهران: ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۳).
- محمدی، محمد؛ فرید، ابوالفضل؛ حبیبی کلپیر، رامین؛ مصرآبادی، جواد (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ابراز وجود بر میزان قربانی شدن دانش‌آموزان پسر قربانی قلدری. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹ (۵۶)، ۱۶۵۴-۱۶۴۷.
- مرادی، محمد راضی؛ اعتمادی، احمد و نعیم آبادی، الهام (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی براساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. *مجله مطالعات روان‌شناختی، دانشگاه الزهراء*، (۴)، ۱۱-۲۸.
- مظاهری تهرانی، محمدعلی؛ شیری، اسماعیل؛ ولی‌پور، مصطفی (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۶)، ۳۸-۱۷.
- نیسی، عبدالکازم و شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۸۰). تأثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی

- AlBuhairan, F., Abbas O.A., Sayed D.L., Badri M., Alshahri S., Vries N. (2017) The relationship of bullying and physical violence to mental health and academic performance: a cross-sectional study among adolescents in Kingdom of Saudi Arabia. *Int J Pediatr Adolesc Med*, 4(2): 61-65.
- Aschen, Sharon R. (1997). Assertion training therapy in psychiatric milieus. *Archives of Psychiatric Nursing*, Vol.11, Iss.1, 46-51.
- Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 186-190.
- Benfer, N., Bardeen, J. R., Clauss, K. (2018). Experimental manipulation of emotion regulation self-efficacy: Effects on emotion regulation ability, perceived effort in the service of regulation, and affective reactivity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 10, 108-114.
- Bondü, R., & Krahé, B. (2015). Links of justice and rejection sensitivity with aggression in childhood and adolescence. *Aggressive Behavior*, 41(4), 353-368.
- Bondü, R., & Richter, P. (2016). Interrelations of justice, rejection, provocation, and moral disgust sensitivity and their links with the hostile attribution bias, trait anger, and aggression. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15.
- Bondü, R., Sahyazici-Knaak, F., & Esser, G. (2017). Long-term associations of justice sensitivity, rejection sensitivity, and depressive symptoms in children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14.
- Chamzadeh Ghanavati M, Aghaei A, Golparvar M. (2016). The effect of positive thinking skills on the pessimistic documentary style in primary school boys. *Research in Curriculum Planning*; 12(47): 43–50.
- Chew, C. E. (2006). The effect of dialectical behavioral therapy on moderately depressed adults [microform]: A multiple baseline design, Thesis (Ph. D.), University of Denver.
- Cho S, Lee JM. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bullyvictims: assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Child Youth Serv Rev*; 91: 372-382.
- Cohen L, Manion L, Morrison K. (2011). *Research methods in education*. 7th Edition. London: Routledge; pp: 1-762.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W., & Pepler, D. (2000). Making a difference in bullying. Report series, Report # 60. *LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution*. York University, Toronto, Canada.
- Cuffy SA. (2015). Principals' perceptions of the bully busters program in combating cyber bullying in elementary schools [Doctoral Thesis]. [Washington, USA]: Education Faculty, Walden University; pp: 1- 129
- Dava, K. (2004). Social skills in student with disabilities: *Intervention in School and Clinic*, 43 (3), 186-192 .
- Dillon, J. C., Lash, R.M. (2005). Redefining and dealing with bullying. *Momentum*, 36(2), 36-37
- Doorley, J. D. Kashdan, T. B. Alexander, L. A. Blalock, D. V. & McKnight, P. E. (2019). Distress tolerance in romantic relationships: A daily diary exploration with methodological considerations. *Motivation and Emotion*, 43(3), 505-516.
- Elhai, J. D., Levine, J. C., O'Brien, K. D., & Armour, C. (2018). Distress tolerance and mindfulness mediate relations between depression and anxiety sensitivity with problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 84, 477-484.
- Estoup AC. (2018). The Impact of Bully Victimization and Substance Use on Suicidal Behavior in Sexual Minority Youth. *Clinical Psychology Dissertations*; 34. Available at: http://digitalcommons.spu.edu/cpy_etd/34
- Fox, L. C., Baulton, J. M., (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Journal of Aggressive Behavior*, 32, 110 – 121.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111- 133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Hartley, M. T., Bauman, Sh., Nixon, Ch. L., & Davis, S. (2015), Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education. *Exceptional Children*, 81(2), 176- 193.
- Hartin, P., Birks, M., Lindsay, D. (2018). Bullying and the nursing profession in Australia: An integrative review of the literature, *Collegian*, 5(6), 613-619.
- Hazler, R. J. (1996). Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization. *Washington, DC: Accelerated Development*.
- Herwig, U., Opialla, S., Cattapan, K., Wetter, T.C., Jäncke, L., Brühl, A.B.(2018). Emotion introspection and regulation in depression. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 277, 7-13.
- Holt MK, Vivolo-Kantor AM, Polanin JR, Holland KM, DeGue S, Matjasko JL, et al. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*; 135(2): 496– 509.
- Iyadurai, L., Visser, R. M., Lau-Zhu, A., Porcheret, K., Horsch, A., Holmes, E. A, et al. (2019). Intrusive memories of trauma: a target for research bridging cognitive science and its clinical application. *Clinical Psychology Review*, 69, 67–82.
- Kipper DA(1992). The effect of two kinds of role playing on self-evaluation of improved assertiveness. *J Clin Psychol*. 48(2):246-50.
- Kirwan, M., Pickett, S. M., Jarrett, N. L. (2017). Emotion regulation as a moderator between anxiety symptoms and insomnia symptom severity. *Psychiatry Research*, 254, 40-47.
- Köiv, K. (2012). Social skills training as a mean of improving intervention for bullies and victims *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 239-246
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyber bullying and traditional bullying. *Journal of adolescent health*, 53(1), 13- 20.
- Laposa, J.M., Collimore, K.C., Hawley, L.L., Rector, N.A. (2015). Distress tolerance in OCD and anxiety disorders, and its relationship with anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*; 55:2-04.
- Lardier Jr DT, Barrios VR, Garcia-Reid P, Reid RJ. (2016). Suicidal ideation among suburban adolescents: The influence of school bullying and other mediating risk factors. *Child Adolesc Ment Health*; 28(3): 213-31.

- Limber SP, Olweus D, Wang W, Masiello M, Breivik K. (2018). Evaluation of the Olweus bullying prevention program: a large scale study of US students in grades 3–11. *J Sch Psychol.*; 69: 56-72
- Linehan MM, Dimeff LA, Reynolds SK, Comtois KA, Welch SS, Heagerty P, et al. (2002). Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. *Drug Alcohol Depend*; 67(1): 13–26.
- Malesza, M.(2019). Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 144, 56-60.
- Miller, A. M., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescent*, New York: Guilford.
- Moon B, Alarid LF. (2014). School bullying, low self- control, and opportunity. *J Interpers Violence*; 30(5): 839-56.
- Narayanan, A. and Betts, L. R. (2014). Bullying behaviors and victimization experiences among adolescent students: the role of resilience. *The journal of genetic psychology*, 175(2), 134- 146.
- Neacsiu, A., Rizvi, S., & Linehan, M. (2010). Dialectical behavior therapy skills use as a mediator and outcome of treatment for borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 832-839.
- Nocentini A, Menesini E. (2016) KiVa anti-bullying program in Italy: evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prev Sci*; 17(8): 1012-1023.
- Octaviana, B. N. & Abraham, J. (2018). Tolerance for Emotional Internet Infidelity and Its Correlate with Relationship Flourishing. *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 8(5), 3158-3168.
- Peyrot M, Rubin RR. (2007). Behavioral and Psychosocial Interventions in Diabetes A conceptual review. *Diabetes Care*; 1;30(10):2433-40
- Rixon, R. & Erwins, P.(1999). Measures of effectiveness in a short term interpersonal cognitive problem solving program. *Counseling Psychology Quarterly*, 12 (1), 87 - 93
- Rosen HR, DeOrnellas K, Scott SR. (2018). *Bullying in School. Perspectives from School Staff, Students, and Parents*. New York: SAM Ficher.
- Ross SW, Homer RH. (2014). Bully prevention in positive behavior support: preliminary evaluation of thirdfourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *J Emot Behav Disord*. 2014; 22(4): 225-236.
- Shafer, S., & Silverman. M. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. Retrived 7 August 2013 from <http://www.Sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455613001317>.
- Simons, J. S., Gaher, R. M. (2005). The distress tolerance scale: Development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 20 (9), 83-102.
- Smith PK, Thompson D. (2007). *Practical approaches to bullying*. New York: Routledge.
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), e12216.
- Storch, E. A., Masia-Warner, C. L.(2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescents*, 27, 351-362.
- Thompson, R. J. & Berenbaum, H. (2011). Adaptive and Aggressive Assertiveness Scales (AAA-S). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.
- Triplett, R., Payhe, B. (2004). Problem solving as reinforcement in adolescent drug use: Implication for theory and policy. *Jcrim Justice*: 32(6):617 - 630.
- Weitlauf J C, Smith R E, Cervon D. (2000). Generalization Effects of Coping Skills Training: Influence of Self- Defense Training on Women's Efficacy beliefs Assertiveness, and Aggression. *Journal of Applied Psychology*. 85(4): 625-655
- Wolfe, C. D., & Bell, M. A. (2007). The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory. *Psychological and Brain Sciences*, 65, 3-13.
- Woods, S. Done, J. Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: the moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32 (2), 293-308.
- Zvolensky, M. J., Vujanovic, A. A., Bernstein, A., & Leyro, T.(2010). Distress tolerance: Theory, measurement, and relations to psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 406-410.