



فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی
سال شانزدهم شماره ۶۳ پاییز ۱۴۰۰



تاثیر برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری بر کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در نوجوانان بزهکار کانون اصلاح و تربیت شهر تهران

سعید محمودی‌نیا^{۱*}، مرتضی عندلیب کورایم^۲

۱- دکتری تخصصی روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران
۲- استادیار، گروه روانشناسی دانشگاه آزاد واحد ورامین، ورامین، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۹/۲۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۶/۲۶

چکیده

جرم‌شناسان اعتقاد دارند بزهکاری نوجوانان را باید جنبه مهمی از آنچه به رفتارهای بزهکارانه در بزرگسالی منجر میشود دانست و بنابراین اقدامات ضروری را جهت پیشگیری و کنترل این رفتارها به عمل آورد. پژوهش حاضر به منظور بررسی تاثیر آموزش جایگزین پرخاشگری بر کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در نوجوانان بزهکار کانون اصلاح و تربیت شهر تهران انجام شد. در یک طرح پژوهشی نیمه آزمایشی دو گروهی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه از بین نوجوانان ساکن در کانون اصلاح و تربیت شهر تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۴۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری (آزمایش و کنترل) جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان، قبل از شروع مداخله پرسشنامه کنترل عواطف را تکمیل نمودند. سپس گروه آزمایشی تحت ۱۰ جلسه ۹۰ الی ۱۲۰ دقیقه‌ای آموزش جایگزین پرخاشگری قرار گرفت و گروه کنترل، آموزشی را دریافت نکرد. بعد از اتمام جلسات آموزشی و همچنین دو ماه بعد، مجدداً هر دو گروه پرسشنامه کنترل عواطف را تکمیل نمودند. بررسی تحلیل واریانس مختلط نشان داد که در خصوص نمره‌های کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن (خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت) در نوجوانان بزهکار، با توجه به اثر اصلی مراحل زمانی و روش‌های آموزشی و همچنین اثر تعاملی مراحل زمانی با روش‌های آموزشی، تفاوت معناداری قابل مشاهده است. مطابق نتایج بدست آمده نمرات کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل و در طول مراحل مطالعه کاهش معناداری را نشان می‌دهد. با توجه به یافته‌های مطالعه میتوان از روش آموزشی مورد استفاده در این مطالعه برای افزایش کنترل عواطف در نوجوانان بزهکار و پیشگیری از وقوع رفتارهای پرخاشگرانه در آنها استفاده نمود.

کلیدواژه: آموزش جایگزین پرخاشگری، کنترل عواطف، نوجوانان بزهکار، کانون اصلاح و تربیت

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای است بسیار حساس در روند تحول و رشد انسان، که با تغییرات متعدد اجتماعی، روانشناختی، رفتاری و فیزیکی همراه می‌باشد (اسحق‌ی مقدم، عبداللهی و شاهقلیان، ۱۳۹۴). میلر^۱ (۲۰۱۶) معتقد است مشکلات رفتاری در پیوستار سن تقویمی نوجوانی به نقطه اوج خود می‌رسد. در این دوره، نوجوانان دارای وضعیت روانی با ثباتی نیستند و اغلب با شور و هیجان، احساس‌های متناقض، تحریکات فیزیولوژیکی و عواطف پر تنش دست و پنجه نرم می‌کنند و بنابراین چنین شرایطی بروز بالاترین سطح مشکلات رفتاری را برای آن‌ها به همراه خواهد داشت کیل و پریس^۲، (2006) ویژگی‌ها و تغییرات عواطف، چگونگی ارتباط‌گیری عاطفی، درک و تفسیر عواطف دیگران نقشی مهم در رشد و سازمان شخصیت، تحول اخلاقی، روابط اجتماعی، شکل‌گیری هویت و مفهوم خود دارد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). پژوهش‌ها نشان داده است که افراط و تفریط در عواطف، افراد و بویژه نوجوانان را به سمت ناسازگاری، پرخاشگری، خشم، نفرت و اضطراب سوق می‌دهد که به صورت کنترل نشده، بهداشت روانی و عاطفی آن‌ها را به گونه‌ای جدی تهدید می‌کند (لین لی و جوزف^۳، ۲۰۰۷؛ سیه و چن^۴، ۲۰۱۷؛ هامل^۵، ۲۰۱۹). در این میان مشکلات مربوط به خشم مانند پرخاشگری و خصومت از دلایل مهم ارجاع نوجوانان به مراکز روانشناسی و مشاوره است (رینولدز، ویلسون، آستین و هوپر^۶، ۲۰۱۲). در اغلب موارد وجود خشم در نوجوان، نه تنها از میزان سازگاری فردی و اجتماعی وی میکاهد، بلکه امنیت و بهداشت روانی خانواده و سایر گروه‌های اجتماعی را نیز دچار مشکل می‌کند و در برخی موارد نیز، نوع و شدت مشکل به حدی می‌رسد که موجبات آزار و تهدید حقوقی اعضای دیگر اجتماع را فراهم می‌آورد و نتیجه آن درگیری فرد بیمار با قانون و مراجع کیفری را موجب می‌شود (رودریگز، مارلو-لورتنه، بایون پرز، سبولا، ماریا، وال‌ورد و فرناندز-لیریا^۷، ۲۰۱۴). بنابراین کنترل عواطف مسأله مهمی است و می‌توان گفت یکی از مهمترین و اساسیترین مهارتهایی که هر فرد باید داشته باشد مهارت کنترل عواطف است سیلوسترینی و جندولا^۸، (۲۰۱۹). در زمینه‌ی کنترل عواطف و بزهکاری، بائو، هس و پی^۹ (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که کنترل عواطفی مانند خشم، کینه‌توزی، اضطراب و افسردگی به عنوان متغیرهای واسطی میان تعارضات بین فردی و بزهکاری عمل می‌کنند. براندام و مایر^{۱۰} (۲۰۱۲) نیز نشان دادند که میان اختلالات خلقی و عاطفه منفی با میزان بزهکاری و مشکلات مجرمان جوان ارتباط وجود دارد (بهداری خسروشاهی و خانجانی، ۱۳۹۶). در انسان، کنترل عواطف از طریق چهار بعد عاطفه منفی، اضطراب، خشم و خلق افسرده شناخته

1. Miller
2. Kiel & Price
3. Linley, & Joseph
4. Hsieh & Chen
5. Hommlle
6. Reynolds, Wilson, Austin & Hooper
7. Rodriguez, Melero-Llorente, Bayon Perez, Cebolla, Mira, Valverde, & Fernandez-Liria
8. Sivestrini & Gendolla
9. Bao, Haas & Pi
10. Brandam & Mayer

می‌شود و افراد از این طریق تعیین می‌کنند چه هیجانی تجربه شود و چه زمانی و چگونه آن را ابراز کنند (رابرتون، دافرن و بوکز^۱، ۲۰۱۲). به عبارتی دیگر توانایی فرد در کنترل عواطف برای سازگاری با تجربیات استرس‌زای زندگی ضروری است که همین امر را به عنوان تلاش فرد برای مهار، افزایش تجربه و ابراز هیجانات تعریف کرده‌اند (سزیگل، بوسنی و بازینسکا^۲، ۲۰۱۲).

مشکلات رفتاری نوجوانان هزینه‌های زیادی را برای افراد و جوامع در پی دارد و ارتقاء کارکردهای خودتنظیمی برای پیشگیری از چنین رفتارهایی برای نوجوانان کمک کننده می‌باشد (ماسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). جرمشناسان اعتقاد دارند بزهکاری نوجوانان را باید جنبه مهمی از آنچه به رفتارهای بزهکارانه در بزرگسالی منجر می‌شود دانست و بنابراین اقدامات ضروری را جهت پیشگیری و کنترل این رفتارها به عمل آورد (ویتلی، موریهی، ووتریچ و همکاران^۴، ۲۰۰۹). هالینگ، ارهارت و ریونس-سیبرر و اشلاک^۵ (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای بر روی نوجوانان آلمانی گزارش نمودند که ۱۱/۹ درصد از نوجوانان به علت مشکلات رفتاری نیازمند آموزش در زمینه خدمات بهداشت روانی هستند. لذا مدیریت رفتار نوجوانانی که در معرض مشکلات رفتاری هستند از اهمیت فراوانی برخوردار است (شکوهی یکتا و کاکابرایی، ۱۳۹۶). سن شروع آموزش یا درمان نیز مهم است، زیرا هرچه رفتار غیرانطباقی بیشتر ادامه یابد، به همان میزان مقاوم‌تر می‌گردد (کاپلان، سادوک و روئیز^۶، ۲۰۱۷).

همچنین، تجارب کشورهای مختلف نشان می‌دهد که بهترین سن برای انجام مداخلات و آموزش، بین ۶ تا ۱۶ سالگی است. به طوری که آموزش جهانی مهارت‌های اجتماعی، قبل از دوران دبستان شروع می‌شود و به تدریج کامل‌تر می‌شود (حاتمی، صادقی راد و حسنی، ۱۳۹۴). از جمله برنامه‌هایی که در این خصوص برای نوجوانان مورد استفاده قرار می‌گیرد برنامه‌های مدیریت خشم می‌باشد. یکی از برنامه‌های جامع در زمینه مدیریت و کنترل خشم نوجوانان، برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری^۷ است. پیشفرض اصلی این برنامه این است که رفتار پرخاشگرانه در نوجوانان مسأله‌ای است چندبُعدی که توسط عوامل بیرونی (مثل والدین، همسالان و رسانه‌ها) و عوامل درونی (مثل ضعف در مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله، استدلال اخلاقی ابتدایی و تکانشگری) تحت تاثیر قرار می‌گیرد، پس این مشکل پیچیده متضمن یک رویکرد چند سطحی و چند بُعدی به درمان است (کایا و بوزلو^۸، ۲۰۱۶). آموزش مهارت‌های اجتماعی بخشی از برنامه مذکور است که هدف آن ارتقای مهارت‌های اجتماعی نوجوانان از طریق الگودهی^۹، نقش بازی کردن^۱، تشویق،

1. Robertson, Daffern, & Bucks
2. Szczygieł, Buczny, & Bazińska
3. Mason
4. Wheatley, Murrhly, Kessel, Wuthrich et al
5. Holling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack
6. Kaplan, Sadock & Ruiz
7. Aggression Replacement Training
8. Kaya & Buzlu
9. modeling

بازخوردی از عملکرد^۲، تمرین فعالیت‌های دنیای واقعی در خانه، مدرسه و جامعه می‌باشد (هارنس‌ولد، کرایمات، موریس، زوئتر و کانتر^۳، ۲۰۱۵). کنترل خشم، بُعد هیجانی این برنامه می‌باشد که هدف آن ارائه راه‌هایی به نوجوانان است که از طریق آن‌ها بتوانند هنگام مواجهه با محرک‌های خشم، خودکنترلی بیشتری داشته و از پاسخ‌دهی پرخاشگرانه پیشگیری نمایند (کوپوسو، گاندرسن و سوارتدال^۴، ۲۰۱۴). آموزش استدلال اخلاقی نیز، بُعد شناختی این برنامه می‌باشد که بر افزایش توانایی نوجوانان در پاسخ‌دهی مناسب هنگامی که رویدادهای اجتماعی کنترل آنان را بر تکانه خشم و پرخاشگری کنترل می‌کند، متمرکز می‌نماید برنستورم، کانیتز، اندرشد، ساوت و اسمدسلاند^۵، (2016) این برنامه تاکنون در افراد پرخاشگر، سوء استفاده کنندگان مواد مخدر و الکل، نوجوانان ضد اجتماع و بیماران مبتلا به اوتیسم به کار برده شده است و اثرات آن به صورت کاهش معنادار رفتارهای پرخاشگرانه بوده است (هارنس‌ولد و همکاران، ۲۰۱۵؛ کایا و بوزلو، ۲۰۱۶؛ برنستورم و همکاران، ۲۰۱۶ و محمودینیا، سپاه منصور، امامیپور و حسنی، ۱۳۹۷).

با عنایت به مطالب ذکر شده مطالعه و بررسی کنترل عواطف از دو جنبه حائز اهمیت است. اولاً تعداد زیادی از نوجوانان از عدم کنترل هیجانات خود رنج می‌برند چرا که مهارت کنترل عواطف را نیاموخته‌اند. دوماً ناتوانی آن‌ها در کنترل هیجاناتشان بر بسیاری از جنبه‌های زندگی اعم از شخصی، خانوادگی و همچنین کاری و سلامت جسمانی و روانی؛ ارتباطات و کیفیت زندگی در جوامع مختلف تاثیر می‌گذارد (مارتین و داهلن^۶، ۲۰۰۵؛ به نقل از طهماسبیان و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین با توجه به هزینه‌های اجتماعی، اقتصادی و انسانی پدیده بزهکاری نوجوانان و نیز از آنجاییکه اصلاح و بازپروری ساختار شخصیتی و رفتارهای فردی و اجتماعی نوجوانان بزهکار و دستیابی به راهکارهای علمی و تخصصی در جهت بررسی معضلات آنان همواره اولین و اصلیت‌ترین اولویت در برنامه‌های آموزشی و درمانی می‌باشد و نیز نظر به آنکه تا کنون در ایران کمتر مطالعه‌ای اثربخشی پروتکل‌های جامع و چندجانبه مثل آموزش جایگزین پرخاشگری را برای نوجوانان بزهکار مورد بررسی قرار داده است، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال بود که آیا برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری بر تکانشگری و راهبردهای شناختی مثبت و منفی تنظیم هیجان در نوجوانان پسر بزهکار تاثیر معناداری دارد؟

روش

روش تحقیق حاضر از نوع نیمه آزمایشی دو گروهی با پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه می‌باشد. جامعه آماری مطالعه را کلیه نوجوانان بزهکار پسر کانون اصلاح و تربیت شهر تهران در سال ۹۷ تشکیل می‌دادند. در پژوهش‌های از نوع آزمایشی حجم نمونه حداقل ۳۰ نفر در هر گروه توصیه می‌شود. اگرچه برخی اوقات تحقیق آزمایشی با تعداد ۱۵

1. role playing
2. performance feedback
3. Hornsveld, Kraaimaat, Muris, Zwets, & Kanter
4. Kuposov, Gundersen, & Svartdal
5. Brannstrom, Kaunitz, Andershed, South, & Smedslund
6. Martin & Dahlen

نفر در هر گروه در شرایط کنترل شده صورت می‌گیرد (دلور، ۱۳۹۵). بر همین اساس و با در نظر گرفتن احتمال افت آزمودنیها و نیز اعتبار بیرونی بالا، در مطالعه حاضر از بین جامعه آماری مورد نظر به صورت روش نمونه‌گیری در دسترس، ۴۰ نفر انتخاب و این افراد نیز به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری (گروه آزمایش و گروه کنترل) جایگزین شدند که این تعداد با در نظر گرفتن ریزش در مراحل پژوهش، در گروه کنترل به ۱۶ نفر تقلیل یافت. پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مسئولین کانون اصلاح و تربیت شهر تهران و نیز رعایت مسائل اخلاقی پژوهش، با توجه به طرح تحقیق، شرکت کنندگان در گروههای آزمایش و گروه کنترل گمارده شده و قبل از شروع مداخله، پرسشنامه کنترل عواطف را تکمیل نمودند. برای گروه آزمایشی، تعداد ۱۰ جلسه آموزش به شیوه برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری، به مدت ۹۰ الی ۱۲۰ دقیقه و به صورت هفته‌ای ۲ بار برگزار گردید؛ در حالی که گروه کنترل آموزشی را دریافت نکرد. بعد از اتمام جلسات آموزشی و همچنین دو ماه بعد، مجدداً هر دو گروه پرسشنامه مزبور را تکمیل نمودند.

ابزار پژوهش

مقیاس کنترل عواطف^۱ (ACS)

مقیاس کنترل عواطف، ابزاری برای سنجش میزان کنترل افراد بر عواطف خود است که بوسیله ویلیامز، چامبلز و آهرنز^۲ در سال ۱۹۹۷ ساخته و در سال ۱۳۸۷ نیز توسط جعفر انیسی به فارسی ترجمه شده است (نامنی و شیرآشینی، ۱۳۹۵). این مقیاس شامل ۴۲ سؤال با چهار زیر مقیاس فرعی با عناوین خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت است (اعیادی و همکاران، ۱۳۹۵). پاسخهای عبارتها در مقیاس هفت درجه‌ای از «به شدت مخالف = نمره ۱» تا «به شدت موافق = نمره ۷» تنظیم شده است و شاخص کلی مقیاس از جمع کل نمرات بدست می‌آید (ویلیامز، چامبلز و آهرنز، ۱۹۹۷). در مجموع این مقیاس از همسانی درونی معتبری برخوردار است و روایی آن مورد تایید می‌باشد (طهماسبیان و همکاران، ۱۳۹۳؛ بهادری خسروشاهی و خانجانی، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر، پایایی کل پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰٫۸۲ به دست آمد.

جدول ۱. ساختار جلسات برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری (ART)

| جلسه | موضوع |
|------|--|
| اول | آشنایی با اعضاء و بیان قوانین گروه / معرفی برنامه ART و توضیح درباره اهداف / آموزش شناسایی محرکهای برانگیزاننده خشم / آموزش شناسایی نشانه‌های برانگیزاننده خشم / ارائه تکلیف |
| دوم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف / آموزش استفاده از یادآورها / آموزش استفاده از کاهش دهنده‌ها / آموزش استفاده از خود ارزیابی / ارائه تکلیف |
| سوم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف / آموزش مهارت شناخت احساسات خود و احساسات دیگران: آموزش ابراز انتقاد و شکایت / ارائه تکلیف |

1. Affective Control Scale (ACS)
2. Williams, Chambless & Ahrens

| | |
|-------|---|
| چهارم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف/ آموزش مهارت پاسخ‌دهی به احساسات دیگران/ ارائه تکلیف |
| پنجم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف/ آموزش مهارت چگونگی برخورد با یک فرد عصبانی و خشمگین: آموزش مدیریت یک مکالمه پر تنش/ ارائه تکلیف |
| ششم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف/ آموزش مهارت پاسخگویی به خشم و خودداری از دعوا کردن/ ارائه تکلیف |
| هفتم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف/ آموزش مهارت کمک به دیگران/ ارائه تکلیف |
| هشتم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف/ آموزش مهارت بیان عواطف/ ارائه تکلیف |
| نهم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف/ آموزش بُعد اخلاقی شامل تسهیل نمودن تواناییهای اعضاء برای در نظر گرفتن دیدگاه سایرین نسبت به معماهای اخلاقی/ ارائه تکلیف |
| دهم | مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف/ آموزش کار و بحث گروهی برای دستیابی به تصمیم‌گیری مسئولانهتر/ مروری بر کل جلسات و جمع‌بندی |

تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی با استفاده از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف استاندارد و همچنین در سطح استنباطی با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مختلط و به کمک نرم افزار SPSS ۲۵ صورت گرفت.

یافته‌ها

توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۲۰ (۵۵/۵٪) و ۱۶ نفر (۴۴/۵٪) بود. میانگین سنی کل ۱۶/۹۷ سال می‌باشد. بعلاوه بیشترین تعداد شرکت‌کنندگان دارای تحصیلات دوره‌ی متوسطه اول (۵۰٪) بودند. همچنین میانگین مدت محکومیت برای کل افراد برابر با ۱۴/۴۰ ماه می‌باشد. بیشترین میزان جرم نیز مربوط به سرقت (۴۷/۲٪) بود. شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه، در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج نشانگر آن است که میانگین نمرات تمام متغیرها در گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییرات قابل توجهی داشته است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات کنترل عواطف و خرده مقیاسهای آن در دو گروه آزمایش و کنترل و در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| انحراف استاندارد | میانگین | کنترل (N=۱۶) | | آزمایش (N=۲۰) | | مرحله | گروه |
|------------------|---------|------------------|---------|------------------|------------|-------|------|
| | | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | | |
| ۳/۹۲ | ۳۴/۳۱ | ۴/۶۲ | ۳۳/۶۰ | پیش‌آزمون | خشم | | |
| ۵/۶۷ | ۳۱/۸۱ | ۶/۰۴ | ۲۶/۵۵ | پس‌آزمون | | | |
| ۳/۱۸ | ۳۳/۶۲ | ۴/۸۵ | ۳۰/۵۵ | پیگیری | | | |
| ۳/۸۳ | ۳۱/۰۶ | ۶/۴۷ | ۳۲/۵۵ | پیش‌آزمون | خلق افسرده | | |
| ۳/۸۶ | ۳۳/۵۶ | ۵/۹۱ | ۱۹/۵۰ | پس‌آزمون | | | |
| ۴/۹۰ | ۳۱/۸۱ | ۵/۰۲ | ۲۹/۳۰ | پیگیری | | | |
| ۷/۴۵ | ۵۲/۰۰ | ۶/۴۷ | ۵۲/۵۰ | پیش‌آزمون | اضطراب | | |

| | | | | | |
|-------|--------|-------|--------|-----------|-------------|
| ۷/۶۴ | ۵۳/۱۲ | ۱۱/۵۱ | ۳۶/۶۵ | پس آزمون | |
| ۶/۷۸ | ۵۲/۱۸ | ۶/۷۵ | ۴۹/۰۰ | پیگیری | |
| ۵/۰۰ | ۵۴/۱۲ | ۶/۷۷ | ۵۰/۹۵ | پیش آزمون | عاطفه مثبت |
| ۶/۴۶ | ۵۱/۱۸ | ۷/۷۲ | ۳۹/۴۵ | پس آزمون | |
| ۵/۵۷ | ۵۱/۱۸ | ۶/۶۶ | ۴۵/۴۵ | پیگیری | کنترل عواطف |
| ۱۳/۷۸ | ۱۷۲/۵۰ | ۱۹/۹۷ | ۱۶۹/۹۰ | پیش آزمون | |
| ۱۸/۵۳ | ۱۶۹/۶۸ | ۲۹/۳۲ | ۱۲۲/۱۵ | پس آزمون | |
| ۱۴/۴۲ | ۱۶۸/۸۱ | ۱۹/۱۵ | ۱۵۴/۳۰ | پیگیری | |

در سطح استنباطی به منظور بررسی یافته‌ها، از روش تحلیل واریانس مختلط (یک عامل درون آزمودنی‌ها و یک عامل بین آزمودنی‌ها) استفاده شد. بدین صورت که مرحله‌های پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به عنوان عامل درون آزمودنی و روش آموزش آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل به عنوان عامل بین آزمودنی در نظر گرفته شد. در این راستا ابتدا مفروضه‌های یکسانی ماتریس واریانسها (بوسیله آزمون لون)، یکسانی ماتریس‌های کوواریانس (بوسیله آزمون باکس) و مفروضه کرویت (بوسیله آزمون موخلی) بررسی شده و با در نظر گرفتن رعایت مفروضه‌ها به ارائه نتایج پرداخته شد. نتایج تحلیل واریانس مختلط برای عوامل درون گروهی و بین گروهی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس مختلط با عوامل درون گروهی و بین گروهی برای کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن

| اندازه اثر | معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | منابع تغییر | |
|------------|----------|---------------|-----------------|------------|---------------|-------------------|-------------|
| ۰/۲۴۴ | ۰/۰۰۱ | 94/10 | ۲۰۵/۶۸۲ | ۲ | ۴۱۱/۷۲۳ | مرحله | خشیم |
| ۰/۰۶۷ | ۰/۰۰۹ | 44/2 | ۴۶/۰۲ | ۲ | ۹۲/۰۵ | تعامل مرحله «گروه | |
| ۰/۱۷۶ | ۰/۰۱۱ | 358/3 | ۲۳۲/۶۷۴ | ۱ | ۲۴۲/۶۷۴ | گروه | خلق افسرده |
| ۰/۲۵۸ | ۰/۰۰۱ | 80/11 | ۲۷۰/۱۵۶ | ۲ | ۵۴۰/۳۱۱ | مرحله | |
| ۰/۴۲۷ | ۰/۰۰۱ | 328/25 | ۵۷۹/۵۶۳ | ۲ | ۱۱۵۹/۱۲۶ | تعامل مرحله «گروه | اضطراب |
| ۰/۳۶۱ | ۰/۰۰۱ | 246/19 | ۶۷۴/۴۶۷ | ۱ | ۶۷۴/۴۶۷ | گروه | |
| ۰/۲۴۳ | ۰/۰۰۱ | 906/10 | ۵۸۶/۸۴۲ | ۲ | ۱۱۷۳/۰۳۹ | مرحله | عاطفه مثبت |
| ۰/۲۶۲ | ۰/۰۰۱ | 086/12 | ۶۵۰/۳۳۲ | ۲ | ۱۳۰۰/۶۸۴ | تعامل مرحله «گروه | |
| ۰/۲۹۲ | ۰/۰۰۱ | 993/13 | ۱۲۰۴/۵۲۳ | ۱ | ۱۲۰۴/۵۲۳ | گروه | کنترل عواطف |
| ۰/۲۵۴ | ۰/۰۰۱ | 594/11 | ۴۷۶/۶۰۴ | ۲ | ۹۳۵/۳۰۸ | مرحله | |
| ۰/۱۱۱ | ۰/۰۱۸ | 257/4 | ۱۷۱/۶۷۸ | ۲ | ۳۴۳/۳۵۶ | تعامل مرحله «گروه | کنترل عواطف |
| ۰/۴۴۵ | ۰/۰۰۱ | 208/27 | ۱۲۶۳/۷۴۷ | ۱ | ۱۲۶۳/۷۴۷ | گروه | |
| ۰/۳۳۰ | ۰/۰۰۱ | 746/16 | ۵۷۸۷/۷۰۳ | ۲ | ۱۱۵۷۵/۴۰۶ | مرحله | کنترل عواطف |
| ۰/۲۹۱ | ۰/۰۰۱ | 939/13 | ۴۸۱۷/۶۸۵ | ۲ | ۹۶۳۵/۲۶۹ | تعامل مرحله «گروه | |
| ۰/۴۰۱ | ۰/۰۰۱ | 747/22 | ۱۲۳۸۴/۰۶۷ | ۱ | ۱۲۳۸۴/۰۶۷ | گروه | |

با توجه به نتایج جدول، اثر اصلی گروه، اثر اصلی مرحله و اثر تعاملی گروه با مرحله در خصوص کنترل عواطف و تمامی خرده مقیاس‌های آن (به جز اثر تعاملی مربوط به خرده مقیاس خشیم) معنادار می‌باشد. در ارتباط با نمره کلی متغیر کنترل

عواطف، اثر تعاملی مرحله و گروه معنادار است ($F=13.939, P<0.05, \text{Eta}^2=0.291$). این نشان می‌دهد در نمره‌های کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در نوجوانان، با توجه به تعامل مراحل زمانی و گروه‌ها (گروه آزمایشی ART و گروه کنترل)، اثر معناداری قابل مشاهده است. در رابطه با عامل درون گروهی، مقدار F محاسبه شده برای اثر مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در مورد نمره کلی مقیاس کنترل عواطف، معنادار است ($F=16.746, P<0.05, \text{Eta}^2=0.330$). در نتیجه بین میانگین نمرات کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد. در ادامه به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در سه مرحله، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ به نمایش در آمده است. مقدار F محاسبه شده برای اثرات اصلی گروه (روش‌های آموزشی) نیز در مورد مقیاس کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن حاکی از معناداری تفاوت‌ها بود. نتایج جدول ۳ نشان داد که آماره F برای نمره کلی کنترل عواطف در سطح 0.05 معنی‌دار می‌باشد است ($F=22.747, P<0.01, \text{Eta}^2=0.401$). به عبارت دیگر روش‌های آموزشی اثر متفاوتی بر نمرات کنترل عواطف آزمودنی‌ها دارند. در ادامه به منظور بررسی اینکه تفاوت بین کدام گروه‌ها وجود دارد از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی به منظور مقایسه‌ی مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای متغیر کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن

| مرحله | تفاوت میانگینها | خطای استاندارد | معناداری |
|-------------|----------------------|----------------|----------|
| خشم | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | ۴/۷۷۵ | ۰/۰۰۱ |
| | پیش‌آزمون - پیگیری | ۱/۸۶۹ | ۰/۱۰۸ |
| | پس‌آزمون - پیگیری | -۲/۹۰۶ | ۰/۰۴۸ |
| خلق افسرده | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | ۵/۲۷۵ | ۰/۰۰۱ |
| | پیش‌آزمون - پیگیری | ۱/۳۵۰ | ۰/۹۶۱ |
| | پس‌آزمون - پیگیری | -۴/۰۳۵ | ۰/۰۰۴ |
| اضطراب | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | ۷/۸۶۳ | ۰/۰۰۱ |
| | پیش‌آزمون - پیگیری | ۲/۱۵۶ | ۰/۴۸۶ |
| | پس‌آزمون - پیگیری | -۵/۷۰۶ | ۰/۴۸۶ |
| عاطفه مثبت | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | 219/7 | ۰/۰۰۱ |
| | پیش‌آزمون - پیگیری | 219/4 | ۰/۰۲۳ |
| | پس‌آزمون - پیگیری | -۳/۰۰۰ | ۰/۱۴۴ |
| کنترل عواطف | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | ۲۵/۲۸۱ | ۰/۰۰۱ |
| | پیش‌آزمون - پیگیری | ۹/۶۴۴ | ۰/۰۶۴ |
| | پس‌آزمون - پیگیری | -۱۵/۶۳۸ | ۰/۰۰۵ |

طبق نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بونفرونی، مقایسه میانگین نمرات کنترل عواطف در مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری، تفاوت معنادار را نشان می‌دهد. مطابق نتایج، نمرات مقیاس کلی کنترل عواطف در مرحله پس‌آزمون ($M=145/919$) و مرحله پیگیری ($M=161/556$) نسبت به مرحله پیش آزمون ($M=171/200$) کاهش یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش جایگزین پر خاشگری بر کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در نوجوانان بزهکار انجام شد. مطابق نتایج بدست آمده، نمرات کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معناداری را نشان می‌دهد که حاکی از اثربخشی برنامه مذکور می‌باشد. به علاوه مقایسه زوجی مراحل مطالعه نشان داد که نمرات کنترل عواطف و خرده مقیاس‌های آن در مراحل سه‌گانه پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد که حاکی از ثبات اثرات آموزش در طول زمان می‌باشد. در تأیید نتایج فوق، اگرچه پژوهش‌های مشابه زیادی وجود ندارد اما می‌توان به مطالعه گلدشتاین، گلیک و رینر^۱ (۱۹۸۷) که بر روی ۶۷ مرد جوان در مرکز اصلاح رفتار در نیویورک انجام گردید اشاره نمود. نتایج بدست آمده نشان داد که برنامه آموزش جایگزین پر خاشگری باعث افزایش کنترل عواطفی مثل خشم در نمونه مورد مطالعه شده است.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان اینگونه توضیح داد که یکی از ابعاد برنامه آموزش جایگزین پر خاشگری، بُعد هیجانی آن می‌باشد و در واقع با آموزش کنترل خشم سعی در ارائه راه‌هایی به نوجوانان دارد که از طریق آن‌ها بتوانند هنگام مواجهه با محرک‌های خشم، کنترل بیشتری بر هیجانات خود داشته و از پاسخ‌دهی پر خاشگرانه پیشگیری نمایند (کوپوسو^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین به نظر می‌رسد نوجوانان در این مطالعه از طریق شناخت محرک‌های ایجاد کننده خشم، آشنایی با نشانه‌های ایجاد خشم در انسان و نیز آشنایی با یادآورها و کاهنده‌های خشم، یاد گرفتند که میزان کنترل خود را بر روی عواطف خویش افزایش دهند. افرادی که استعداد بالایی برای بروز رفتارهایی چون پر خاشگری، عصبانیت، خسونت و عصبی بودن دارند به نظر می‌رسد که در واکنش به موقعیت‌های اجتماعی تمایل دارند از خود رفتارهای خسونت‌آمیز نشان دهند و آمادگی بالایی برای مبتلا شدن به بیماری‌های قلبی را دارند (جوکار و سپهری، ۱۳۸۵).

یکی از نتایج جالب پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده، این است که نه تنها یک نوع خاص از خسونت و پر خاشگری سبب تهدید سلامتی و از بین رفتن آن در این افراد نمی‌گردد بلکه نوع دیگری از خسونت هم وجود دارد که به آن "خسونت بدبینانه یا عیب جویانه"^۳ گفته می‌شود. این نوع خسونت حالت نقص ویژه در مدیریت عواطف خود است. مشخصه‌های عمده این نوع خسونت عبارتند از: بدگمانی، تنفر و انزجار، ابراز خشم شدید به صورت برافروختگی حاد، خجالت کشیدن و عدم اعتماد به دیگران (سیاروچی^۴ و جوزف، ۲۰۰۰؛ به نقل از ملکی مجد، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد

1. Goldstein, Glick, & Reiner
2. Kuposov
3. cynical hostility
4. Ciarrochi

محتوای جلسات آموزشی برنامه جایگزین پرخاشگری با آموزش مهارت‌های کنترل خشم، مهارت‌های اجتماعی و استدلال شناختی، کاستی‌های نوجوانان را در زمینه کنترل عواطف رفع نموده و آن‌ها را در این خصوص توانمندتر می‌سازد.

مطالعات نشان داده است که کنترل خشم و تمرین‌های درازمدت در این زمینه اثرات مثبتی بر بهزیستی روان‌شناختی می‌گذارد به طوری که این امر باعث افزایش حل مسأله، کاهش پرخاشگری، افسردگی، اضطراب و استرس و سلامت روانی می‌گردد و بهزیستی روان‌شناختی را نیز بهبود می‌بخشد (اکبری زردخانه و شاه محمدی، ۱۳۹۲). شواهد پژوهشی حاکی از ارتباط بین عاطفه مثبت با برقراری روابط اجتماعی گسترده، رفتار یاری‌رسانی، دقت، تمرکز و توانایی تصمیم‌گیری بالا است و در مقابل عاطفه منفی با شکایت ذهنی، توانایی‌های مقابله پایین و استرس و اضطراب ارتباط دارد (اسپیندلر، دنولت، کرووز و پترسون^۱، ۲۰۰۹). عاطفه منفی^۲، یک بُعد عمومی از یأس درونی و عدم اشتغال به کار لذت‌بخش است که به دنبال آن حالت‌های خلقی اجتنابی از قبیل خشم، حقارت، احساس گناه، ترس و عصبانیت پدید می‌آید، و کاهش عاطفه منفی منجر به یک حالت آرامش می‌گردد. افراد دارای عاطفه منفی بالا به سمت ناراحتی و ناخرسندی گرایش داشته و دید منفی نسبت به خود دارند اما افرادی که در این بُعد نمره پایین می‌گیرند نسبتاً آرام، ایمن و دارای رضایت خاطر از خویش‌ن هستند (بخشی‌پور و دژکام، ۱۳۸۴). پللیتری^۳ (۲۰۰۲) معتقد است که فرد در تنظیم عواطف، با به دست آوردن توانایی بازنگری و بازسازی شدت و جهت یک عاطفه در خود و دیگران به تعدیل و مهار عواطف منفی به صورت درونی و تغییر جهت آن‌ها به سمت سازش‌سافتگی می‌پردازد و بدین گونه موجب حفظ عواطف لذت بخش می‌شود.

در واقع شناخت هیجان‌ها به نوجوان قدرت تحلیل و کنترل می‌دهد و هر قدر این شناخت بیشتر باشد به همان میزان نوجوان نیز بیشتر به سوی مدیریت و کنترل عواطف و بهبود روابط بین فردی حرکت می‌کند. در مجموع به دنبال آموزش در این مطالعه، آگاهی نوجوانان نسبت به هیجان‌ها، چگونگی تأثیرگذاری هیجان‌ها بر شناخت و رفتار و تأثیر آن‌ها در تصمیم‌گیری باعث شد تا اعضاء متوجه تأثیرات ویران‌گر هیجان‌ها بر رفتار شوند و با جا به جا کردن احساسات متعادل‌تر به جای احساسات نابهنجار، موفق به کنترل عاطفه‌ی خود شوند؛ لذا طبق یافته‌های این مطالعه، برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری با آموزش مهارت‌های اجتماعی و یاری‌رسانی، عاطفه مثبت را در بین نوجوانان افزایش داد و کنترل عواطف را بهبود بخشید.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نمونه‌گیری در دسترس، حجم نمونه و تک جنسیتی بودن آن اشاره کرد که تعمیم‌پذیری نتایج را با محدودیت مواجه می‌کند. همچنین جو حاکم بر قانون اصلاح و تربیت منجر به تأثیرگذاری متغیرهای مزاحم فراوانی بر آزمودنی‌ها می‌گردد؛ لذا، عدم امکان کنترل و حذف تمامی متغیرهای مزاحم از دیگر

1. Spindler, Denollet, Kruse & Pedersen

2. negative affect

3. Pellitteri

محدودیت‌های این مطالعه می‌باشد. پیشنهاد میشود با هدف افزایش اعتبار بیرونی پژوهش و توان تعمیم‌پذیری یافته‌ها، چنین پژوهشی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی بر روی سایر گروه‌های نوجوانان از جمله نوجوانان عادی، نوجوانان در معرض خطر بزهکاری، هر دو جنسیت، در مناطق جغرافیایی-فرهنگی متفاوت و همچنین با استفاده از روش‌های مداخله‌ای و ابزار سنجش مشابه نیز انجام گیرد. همچنین با عنایت به نیاز مبرم نهادهای دخیل در حوزه آموزش، اصلاح و تربیت به برنامه‌های آموزشی و روان‌درمانی در خصوص پیشگیری و کاهش رفتارهای آسیب‌زای نوجوانان پیشنهاد می‌گردد سازمان‌ها و نهادهایی که نقش اصلی را در این بین دارند (بویژه کانون اصلاح و تربیت، نیروی انتظامی، آموزش و پرورش و امثالهم) از طریق تعامل و هم‌افزایی مشترک، نسبت به اجرای آموزش برنامه جامع آموزش جایگزین پر خاشگری در میان جمعیت نوجوانان بزهکار و عادی اهتمام ویژه‌ای بخشند.

تشکر و قدردانی: از همکاری تمام عوامل بویژه مسئولان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران، شرکت‌کنندگان، اساتید ارجمند و همه عزیزانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری نمودند صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- اسحق‌مقدم کته شمشیر، فائزه؛ عبداللهی، محمد حسین؛ شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۴). مقایسه طرحواره‌های ناکارآمد اولیه، اضطراب پنهان و تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان بهنجار و بزهکار. *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*، ۳ (۴): ۳۱-۴۰.
- اعیادی، نادر؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ تقوایی، داوود و پیرانی، آرش. (۱۳۹۵). رابطه کنترل عواطف و تحمل پریشانی با استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه در میان دانشجویان. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، دوره ۷، ۱ (پیاپی ۲۵): ۱۱۵-۱۳۲.
- اکبری زردخانه، سعید و شاه محمدی، خسرو. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش خشم و حل مسئله بر سلامت روان و سبک‌های تربیتی مربیان پیش دبستان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، شماره ۲: ۹۸-۱۷۳.
- بخشی‌پور، عباس و دژکام، محمود. (۱۳۸۴). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عاطفه‌ی مثبت و منفی. *مجله‌ی روانشناسی*، ۹ (۴): ۳۵۱-۳۶۵.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و خانجانی، زینت. (۱۳۹۶). صفات شخصیتی پیش‌بینی‌کننده خودکنترلی و تنظیم عاطفی در بزهکاران: تحلیل ارتکاب جرم بر حسب روان‌شناسی شخصیت. *فصلنامه انتظام اجتماعی*، دوره ۹، شماره ۲: ۱-۱۸.
- جوکار، بهرام و سپهری، صفورا. (۱۳۸۵). رابطه شادی و شیوه‌های گزینش. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*؛ ۲ (۳): ۱۲۵-۱۳۷.
- حاتمی، محمد؛ صادقی راد، سعید؛ حسنی، جعفر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی در تکانشگری نوجوانان دختر دارای علائم اختلال سلوک. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره ۹، شماره ۳۱: ۲۲۷-۲۵۴.
- دلاور، علی. (۱۳۹۵). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. *نشر ویرایش*.
- شکوهی یکتا، محسن و کاکابرابی، کیوان. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی‌آورد شناختی-رفتاری در مشکلات رفتاری دختران نوجوان. *مجله علوم روانشناختی*، دوره ۱۶ شماره ۶۲: ۱۹۸-۲۱۹.
- طهماسبیان، حجت‌اله؛ خزایی، حبیب‌اله؛ عارفی، مختار؛ سعیدی پور، مهشید و حسینی، سیدعلی. (۱۳۹۳). هنجاریابی آزمون مقیاس کنترل عواطف. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه*، دوره ۱۸، شماره ۶: ۳۴۹-۳۵۴.

لطفآبادی، حسین. (۱۳۹۵). روانشناسی رشد (۲): نوجوانی، جوانی و بزرگسالی. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

محمودی‌نیا، سعید؛ سپاه منصور، مژگان؛ امامی پور، سوزان و حسنی، فریبا. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری و برنامه آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس بر تکانشگری نوجوانان. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۳۰ (۸): ۱-۱۸.

ملکی مجد، مهسا (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تکانشگری و عاطفه مثبت و منفی نوجوانان بزهکار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

نامی، ابراهیم و شیرآشینی، آزاده. (۱۳۹۵). اثربخشی ترکیب دو روش درمانی راه حل‌مدار و روایتی بر سرزندگی و کنترل عواطف در زنان متقاضی طلاق. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، سال هفتم، شماره ۲۷: ۱۴۹-۱۶۹.

- Bao W, Haas A, Pi Y. (2004). Life strain, negative emotions, and delinquency: An empirical test of general strain theory in the People's Republic of China. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*; 48: 281-297.
- Brannstrom, Lars., Kaunitz, Catrine., Andershed, Anna-Karin., South, Sandra., & Smedslund, Geir. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, Volume 27: 30-41.
- Dunham, GD. (2008). Emotional Skill Falnes and Marital Satisfaction Unpublished Doctoral Dissertation. University of okran.
- Goldstein, A.P., Glick, B., & Reiner, S. (1987). Aggression replacement training. Champaign, IL: Research Press.
- Holling H, Erhart M, Ravens-Sieberer U, Schlack R: [Behavioural problems in children and adolescents. First results from the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS)]. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz* 2007, 50: 784-793. 10.1007/s00103-007-0241-7.
- Hommel, B. (2019). Affect and control: A conceptual clarification. *International Journal of Psychophysiology*, 144:1-6.
- Hornsveld, Ruud H. J., Kraaimaat, Floris W. Muris, Peter., Zwets, Almar J., and Kanter, Thijs. (2015). Aggression Replacement Training for Violent Young Men in a Forensic Psychiatric Outpatient Clinic. *ournal of Interpersonal Violence*, Vol. 30(18): 3174-3191.
- I-Ju Hsieh, I-JU., & Chen, Y. (2017). Determinants of aggressive behavior: Interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. doi: 10.1371/journal.pone.0175651.
- Kaplan, B., Sadock, V.A., & Ruiz, P. (2017). Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry. US: Lippincott Williams and Wilkins.
- Kaya, F., & Buzlu S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on Problem Solving, Anger and Aggressive Behavior among Adolescents with Criminal Attempts in Turkey: A Quasi-Experimental Study. *Arch Psychiatr Nurs*; 30(6): 729-735.
- Keil, V., & Price, J.M. (2006). Externalizing behavior disorders in child welfare setting. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 761-779.
- Koposov, R., Gundersen, K.K., Svartdal, F. (2014). Efficacy of aggression replacement training among children from North-West Russia. *The International Journal of Emotional Education*, 6 (1) (2014): 14-24.
- Linley, P.A., & Joseph, S. (2007). Therapy work and therapists' positive and negative wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 385-403.

- Mason, W. A., January, S. A. A., Fleming, C. B., Thompson, R. W., Parra, G. R., Haggerty, K.P., Snyder, J. J. (2016). Parent training to reduce problem behaviors over the transition to high school: Tests of indirect effects through improved emotion regulation skills. *Children and Youth Services Review*. Volume 61; 176-183.
- Miller, P.H. (2016). *Theories of developmental psychology*. Edition 6. New York: Worth Publishers.
- Pellitteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanism. *J Psychol*;136(6):182-94.
- Reynolds, S., Wilson, C., Austin, J. & Hooper, L. (2012). Effects of psychotherapy for anxiety in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 32, 251-262.
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression Violent Behav*, 17(1), 72-82.
- Rodriguez, B., Melero-Llorente, J., Bayon Perez, C., Cebolla, S., Mira, J., Valverde, C., & Fernandez-Liria, A. (2014). Impact of mindfulness training on attentional control and anger regulation processes for psychotherapists in training. *Psychother Research*, 24(2): 202-213.
- Silvestrini, N., & Gendolla, G. (2019). Affect and cognitive control: Insights from research on effort mobilization. *International Journal of Psychophysiology*, 143:116-125.
- Spindler, H., Denollet, J., Kruse, C., Pedersen, SS. (2009). Positive affect and negative affect correlate differently with distress and health-related quality of life in patients with cardiac conditions: validation of the Danish Global Mood Scale. *J Psychosom Res*;67(1):57-65. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.11.003. Epub 2009 Mar 4.
- Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality Indivi Diff*, 52(3), 433-7.
- Wheatley, A., Murrhy, R., Kessel, J., Wuthrich, V., Remond, L., Tuqiri, R., Dadds, M., & Ridman, A. (2009). Aggression management training for youth in behavior schools. *Youth Studies Australia*, 28, (1): 28-38.