

اثربخشی آموزش جایگزین پرخاشگری و ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی بر راهبردهای شناختی نظم‌جویی هیجان در نوجوانان بزهکار

The Effectiveness of Aggression Replacement Training Program and Stress Inoculation on Cognitive Emotion Regulation Strategies in Delinquent Adolescent

Saeed Mahmoodinia PhD in General Psychology Islamic Azad University Central Tehran Branch	Mojgan Sepahmansoor, PhD Islamic Azad University Central Tehran Branch	مژگان سپاه‌منصور* دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز	سعید محمودی‌نیا دکتری روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز
Soozan Emamipoor, PhD Islamic Azad University Central Tehran Branch	Fariba Hasani, PhD Islamic Azad University Central Tehran Branch	فریبا حسنی استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز	سوزان امامی‌پور دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

چکیده

این پژوهش به منظور مقایسه اثربخشی آموزش جایگزین پرخاشگری و ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی بر راهبردهای شناختی نظم‌جویی هیجان نوجوانان بزهکار انجام شد. طرح پژوهش از نوع شبه‌تجربی سه‌گروهی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه بود. بدین منظور از بین نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران، ۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان، قبل از شروع مداخله پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون، ۲۰۰۶) را تکمیل کردند. سپس دو گروه آزمایشی تحت ۱۰ جلسه آموزش به شیوه آموزش جایگزین پرخاشگری گلدشتاین و آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی مایکنبام قرار گرفتند، در حالی که گروه گواه آموزشی را دریافت نکرد. پس از اتمام جلسه‌های آموزشی و همچنین دو ماه بعد، مجدداً هر سه گروه پرسشنامه مزبور را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس مختلط تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش جایگزین پرخاشگری در مقایسه با دو گروه دیگر به طور معناداری بر نمرات راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان در طول مراحل پژوهش تأثیر داشته است. اما در ارتباط با راهبردهای شناختی منفی نظم‌جویی هیجان نتایج نشان داد که روش‌های آموزشی نتوانستند تأثیر معناداری بر نمرات داشته باشند. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان از روش آموزش جایگزین پرخاشگری به عنوان روشی جایگزین یا مکمل در کنار سایر شیوه‌های مداخله‌ای برای بهبود نظم‌جویی شناختی در نوجوانان استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی، آموزش جایگزین پرخاشگری، نوجوانان بزهکار، راهبردهای شناختی نظم‌جویی هیجان، نوجوانان

Abstract

The purpose of this study was to compare the effectiveness of two interventions, including Aggression Replacement Training (ART) and Stress Inoculation Training (SIT) on positive and negative cognitive emotion regulation in delinquent adolescent boys. The study design was semi-experimental with three groups and pre-test, post-test and two-month follow-up. For this purpose, 60 adolescents of Tehran's Rehabilitation Center were selected using available sampling method and randomly assigned into two experimental and one control groups. Participants in the experimental and control groups completed the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski, Kraaij & Spinoven, 2006) before the intervention. Then, the two experimental groups were subjected to 10 sessions of training based on the (ART) and (SIT), while the control group did not receive any trainings. After completing the training sessions, as well as two months later, all the three groups completed the questionnaire again. Data were analyzed using SPSS25 software and mixed variance analysis. Findings showed that ART method significantly affected the positive cognitive emotional regulation strategies during the research stages compared to the other two groups. However, in relation to negative cognitive emotional regulation strategies, the educational methods did not have any significant effects on the scores. It seems that ART can be used to improve the behavior of adolescents and to prevent the occurrence of delinquent behaviors.

Keywords: Stress Inoculation Training, Aggression Replacement Training, delinquent adolescents, cognitive emotion regulation strategies

received: 27 February 2019

accepted: 21 July 2019

Contact information: drsepahmansoor@iran.ir

دریافت: ۹۷/۱۲/۰۸

پذیرش: ۹۸/۰۴/۳۰

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی عمومی است.

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای بسیار حساس در روند تحول انسان است که تغییرات متعدد اجتماعی، روان‌شناختی، رفتاری و فیزیکی را به‌همراه دارد (اسحق‌مقدم کتشمشیر، عبداللهی و شاهقلیان، ۱۳۹۴). در این دوره از تحول، آسیب‌پذیری‌های جدایی‌ناپذیری نیز وجود دارد که ممکن است به مشکلات رفتاری همچون بزهکاری یا اختلال‌های روانی منتهی شود (سوینی^۱، تاکارا^۲، مک‌میلان^۳، لونا و مینشو^۴، ۲۰۰۴، لونا^۵ و سوینی، ۲۰۰۴ نقل از کریمی، خباز، حبیبی و کریمیان، ۱۳۹۵). اگرچه شمار زیادی از نوجوانان، دوره نوجوانی را با موفقیت و بدون مواجه‌شدن با مشکلات مهم طی می‌کنند، مابقی آن‌ها با وارد شدن به دهه دوم زندگی، با افزایش خطر بزهکاری و رفتار مخاطره‌آمیز از جمله پرخاشگری مواجه می‌شوند (شوآرتز و دیگران، ۲۰۱۰) و ممکن است زندگی اجتماعی، تحصیلی و خانوادگی خود را در معرض خطر قرار دهند (آیورباچ، گراس-سور، مانر و شالو، ۲۰۰۸).

امروزه مسئله بزهکاری و رفتارهای نابهنجار نوجوانان، یکی از حادترین و پیچیده‌ترین مسائل اجتماعی در جوامع مختلف است (خان‌محمدی اطاقسرا، همایونی و اسحاقی، ۱۳۹۳). بر اساس یافته‌های شوآرتز و دیگران (۲۰۱۰)، میزان قابل توجهی از رفتارهای خطرناک نظیر بزهکاری، مصرف الکل، رابطه جنسی پرخطر و پرخاشگری در طول دوره نوجوانی آغاز می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بزهکاری نوجوانان با نظم‌جویی هیجان در آن‌ها رابطه دارد. این مؤلفه در کنار مهار برانگیختگی^۶ از عوامل مهم پیش‌بینی‌کننده بزهکاری در نوجوانان به شمار می‌آید (پیچ و گالتنی، ۲۰۱۳). نظم‌جویی هیجان فرایندی است که افراد از طریق آن، واکنش‌هایشان را به موقعیت‌های هیجانی تغییر می‌دهند (گراس، ۲۰۱۵) و ممکن است مهاری باشد که موجب بهبود قضاوت‌های اخلاقی شود (هرنسکی و هامن، ۲۰۰۵). دشواری در نظم‌جویی هیجان‌ها، یک ویژگی اساسی است که با آسیب‌های روان‌شناختی

چندگانه در طول زندگی مشخص می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۷، ۲۰۱۳؛ آلدو، نولن-هوکسما و شوایتزر، ۲۰۱۰؛ فرناندز، جزایری و گراس، ۲۰۱۶). همچنین سطح پایین نظم‌جویی هیجانی که ناشی از ناتوانی در مقابله مؤثر با هیجان‌ها و مدیریت آن‌هاست، در بروز جرائم مختلف نقش دارد (پارکر، تایلر، ایستابروک، شل و وود، ۲۰۰۸). از متداول‌ترین راهبردها برای نظم‌جویی تجارب هیجانی و اطلاعات برانگیزاننده هیجان، استفاده از راهبردهای شناختی نظم‌جویی هیجان^۸ است که بر جنبه شناختی مقابله تأکید دارند (دساتیک و دیگران، ۲۰۱۷). این راهبردها به دو دسته مثبت و منفی تقسیم می‌شود: راهبردهای شناختی منفی، شامل سرزنش خود^۹، سرزنش دیگران^{۱۰}، فاجعه‌پنداری^{۱۱} و نشخوار فکری^{۱۲}؛ راهبردهای مثبت، شامل پذیرش^{۱۳}، تمرکز مجدد مثبت^{۱۴}، برنامه‌ریزی^{۱۵}، باز ارزیابی مثبت^{۱۶} و اتخاذ دیدگاه^{۱۷} است (گراس، ۲۰۱۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال‌های برون‌ریزی‌شده^{۱۸} و رفتار اختشاش‌گر^{۱۹} همچون پرخاشگری، بیشتر از راهبردهای سازش‌نایافته نظم‌جویی هیجانی^{۲۰} استفاده می‌کنند (اسپنسر و دیگران، ۲۰۱۱) و در به‌کارگیری راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی هیجانی دچار مشکل هستند (بارکلی و فیشر، ۲۰۱۱؛ برنینگ، سوئنز، فن‌پتنگم و فن‌استینکیست، ۲۰۱۵). پژوهش گارنفسکی و دیگران (۲۰۰۲) نیز نشان می‌دهد که بین تنیدگی‌ها، راهبردهای شناختی نظم‌جویی هیجان و مشکلات هیجانی، رابطه وجود دارد.

در میان جمعیت نوجوانان، الگوهای رفتاری دربرگیرنده خشم شامل پرخاشگری، برون‌ریزی و مشکلات رفتار ارتباطی بیشترین نرخ ارجاع به خدمات سلامت روانی را به خود اختصاص داده‌اند (دمینگ و لاجمن، ۲۰۰۸). وجود خشم در نوجوان، نه تنها ممکن است از میزان سازش‌یافتگی فردی و اجتماعی وی بکاهد، امنیت و بهداشت روانی خانواده و سایر گروه‌های اجتماعی را نیز دچار مشکل می‌کند. همچنین در برخی موارد، نوع و شدت مشکل به حدی

1. Sweeney, J. A.
2. Takarae, Y.
3. Macmillan, C.
4. Minshew, N. J.
5. Luna, B.
6. impulse control
7. American Psychiatric Association (APA)

8. cognitive emotion regulation strategies
9. self-blame
10. other-blame
11. catastrophizing
12. rumination
13. acceptance
14. positive refocusing

15. planning
16. positive reappraisal
17. putting into perspective
18. externalizing disorders
19. disruptive behavior
20. maladaptive emotion regulation strategies

دیگران، ۲۰۱۶؛ بروگمن و بینک، ۲۰۱۱؛ رایان، ۲۰۰۹؛ کایا و بوزلو، ۲۰۱۶؛ کوپوسو، گاندرسون و اسوارادل، ۲۰۱۴؛ کوری و دیگران، ۲۰۱۲؛ گلیک و گیسی، ۲۰۱۱؛ مظلوم، حسینی، بهنام و شانی، اصغری نکاح و رئوف‌صائب، ۱۳۹۴؛ ناجنت و الی، ۲۰۱۰؛ هارن‌سولد، کرایمات، موریس، زوتز و کانتر، ۲۰۱۵؛ هالمکویست، هیل و لانگ، ۲۰۰۹؛ هچر و دیگران، ۲۰۰۸).

از مهم‌ترین مداخلات روان‌شناختی مؤثر دیگر که برای نوجوانان در معرض خطر مورد استفاده قرار می‌گیرد، آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی^۶ است که توسط مایکنام^۷ (۱۹۷۴) نقل از اسماعیلی، سبزیان، توکلی، مهدوی و یعقوبیان، (۱۳۹۳) و با هدف تقویت آمادگی فرد و ایجاد تسلط بر موقعیت‌های تنیدگی‌زا طراحی شده است. این آموزش به افراد کمک می‌کند تا از چگونگی درگیر شدن در رفتارهایی که باعث حفظ یا تشدید تنیدگی می‌شوند، آگاهی یابند و هدف آن، حذف کامل تنیدگی در زندگی نیست، چراکه این کار امکان‌پذیر نخواهد بود. در واقع در این روش، افراد با استفاده از تکنیک‌های خاص به مهار فشارهای روانی و پیشگیری از آن می‌پردازند (مایکنام، ۲۰۱۷). ویژگی‌های این نوع آموزش باعث شده است تا پژوهشگران فعال در زمینه علوم پیشگیری و افزایش توانمندی‌ها، از این روی‌آورد بهره بگیرند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: پشتوانه پژوهشی محکم، روی‌آورد ساختارمند، داشتن قابلیت آموزشی بودن تکنیک‌های شناختی-رفتاری و نگاه هم‌زمان و چندجانبه آموزش‌های آن به مؤلفه‌های شناختی، هیجانی، رفتاری و اجتماعی (اسماعیلی و دیگران، ۱۳۹۳). پژوهش‌های بسیاری نیز اثربخشی این روی‌آورد را مورد تأیید قرار داده‌اند (اسزاسز، سزتاگوتایی و هوفمن، ۲۰۱۱؛ اسماعیلی و دیگران، ۱۳۹۳؛ حسن‌زاده، ۱۳۹۰؛ جعفری، غضنفریان، علی‌اکبری و کمرزین، ۱۳۹۶؛ زاو و ماریان، ۲۰۱۲؛ سدروپوشان، نوایی‌نژاد، شفیع‌آبادی و نفیسی، ۱۳۸۹؛ سیمی، ۱۳۹۰؛ شکوهی‌یکتا و کاکابرابی، ۱۳۹۶؛ صالحی، باغبان، بهرامی و احمدی، ۱۳۹۰؛ ملکی‌مجد، ۱۳۹۵).

با توجه به موارد ذکر شده درباره اهمیت ویژه دوره نوجوانی و با در نظر گرفتن مؤلفه‌های اصلی مرتبط با هیجان‌ها در نوجوانان که زمینه‌ساز بروز مشکلاتی مثل خشم است، همچنین آمار بالای

می‌رسد که موجبات آزار و تهدید حقوقی اعضای دیگر اجتماع را فراهم می‌آورد و در نتیجه، موجب درگیری فرد با قانون و مراجع کیفری می‌شود (رودریگز و دیگران، ۲۰۱۴). از آنجایی که پرخاشگری با تخریب روابط بین فردی، خشونت، بزهکاری و سوءمصرف مواد مخدر همراه است (گلدشتاین و دیگران، ۲۰۱۳)، افراد معمولاً به نظم‌جویی افکار، احساس‌ها و رفتار پرخاشگرانه می‌پردازند. اگرچه آن‌ها معمولاً برای نظم‌جویی خشم و پرخاشگری انگیزه دارند، همیشه به‌طور مؤثر قادر به انجام این کار نیستند؛ بنابراین به وجود مکانیزم‌های اضافی نیاز است. یکی از این مکانیزم‌ها، مدیریت خشم است که شامل یک مداخله روانی-تربیتی سازمان‌یافته است و به منظور افزایش مهارت‌های مدیریت خشم و کاهش آسیب‌پذیری افراد انجام می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). یافته‌های پژوهشی در مورد مدیریت خشم، نشان‌دهنده امیدبخش بودن این آموزش‌ها در مهار پرخاشگری است (فیندلر و ویسنر، ۲۰۰۵؛ وزیری و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰). یکی از برنامه‌های جامع در زمینه مدیریت و مهار خشم نوجوانان، برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری^۱ است که با هدف بهبود رفتار اجتماعی نوجوانان پرخاشگر طراحی شده است (اریکسون، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه پرخاشگری رویدادی با سه بُعد شناختی، احساسی و رفتاری است، برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری با ارائه سه راه حل (آموزش مهار خشم^۲، آموزش مهارت‌های اجتماعی^۳ و آموزش استدلال اخلاقی^۴) به ترتیب سه بُعد احساسی، رفتاری و شناختی پرخاشگری را پوشش می‌دهد و بدین صورت، به حل مشکل پرخاشگری در نوجوانان می‌پردازد (برنستورم، کانیتز، اندرشد، ساوت و اسمدسلاند، ۲۰۱۶؛ کوری، وود، ویلیامز و بیتز، ۲۰۱۲). گرین و دیگران (۲۰۰۱، ۲۰۰۴) معتقدند که هیجان و شناخت، هر دو نقش ضروری در قضاوت اخلاقی بر عهده دارند؛ بنابراین یکی از ابعاد اصلی این برنامه آموزش استدلال اخلاقی است. این برنامه تاکنون در افراد پرخاشگر، سوءاستفاده‌کنندگان مواد مخدر و الکل، نوجوانان ضداجتماع و بیماران مبتلا به درخودماندگی^۵ به‌کاربرده شده است که کاهش معنادار رفتارهای پرخاشگرانه در این افراد را به همراه داشته است (اریکسون، ۲۰۱۳؛ آلدو و دیگران، ۲۰۱۰؛ برنستورم و

1. Aggression Replacement Training (ART)
2. anger control training
3. social skills training

4. moral reasoning
5. autism
6. Stress Inoculation Training (SIT)

7. Meichenbaum, D.

وقوع مشکلات هیجانی و بزهکاری در نوجوانان که منجر به نگهداری بخش عمده‌ای از نوجوانان بزهکار در مراکز نگهداری مثل کانون اصلاح و تربیت شده است و آن را به یکی از دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران تبدیل کرده است (بهراد، ۱۳۹۵)، این پژوهش با هدف پاسخ به این سؤال انجام گرفت که آیا بین اثربخشی برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری و برنامه آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی بر راهبردهای شناختی نظم‌جویی هیجان در نوجوانان بزهکار تفاوتی وجود دارد؟

روش

روش این پژوهش از نوع شبه‌تجربی سه‌گروهی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی نوجوانان پسر مقیم کانون اصلاح و تربیت شهر تهران در سال ۹۷-۹۶ تشکیل دادند. در پژوهش‌های تجربی، حجم نمونه حداقل ۳۰ نفر در هر گروه توصیه می‌شود. برخی اوقات نیز پژوهش‌های تجربی با تعداد ۱۵ نفر در هر گروه در شرایط کنترل شده انجام می‌شود (دلاور، ۱۳۹۵). بر همین اساس و با در نظر گرفتن احتمال افت آزمودنی‌ها و نیز اعتبار بیرونی بالا، در این پژوهش با روش نمونه‌برداری دردسترس، از بین جامعه آماری مورد نظر، ۶۰ نفر انتخاب و این افراد نیز به‌صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه) جایگزین شدند که این تعداد با در نظر گرفتن ریزش در مراحل پژوهش، به‌ترتیب در گروه آزمایشی ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی و گروه گواه به ۱۷ و ۱۶ نفر تقلیل یافت. سه گروه مورد بررسی از نظر دامنه سنی، تحصیلات، هوش و نوع مشکل رفتاری همسان‌سازی شدند، همچنین اندازه‌گیری متغیر برای گروه‌ها در یک زمان صورت گرفت. توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان در سه گروه آموزش جایگزین پرخاشگری (آزمایش ۱)، آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی (آزمایش ۲) و گروه گواه به‌ترتیب ۲۰ نفر (۳۷/۳۴ درصد)، ۱۷ نفر (۳۲/۰۸ درصد) و ۱۶ نفر (۳۰/۱۸ درصد) بود. میانگین سنی و انحراف استاندارد سه گروه نیز به‌ترتیب $16/70 \pm 0/656$ ، $16/82 \pm 0/882$ و $17/31 \pm 0/478$ بود. همچنین بیشترین تعداد شرکت‌کنندگان در هر سه گروه دارای تحصیلات دوره متوسطه اول بودند (به‌ترتیب ۴۰ درصد، ۴۷/۱ درصد

و ۶۲/۵ درصد). میانگین مدت محکومیت برای سه گروه به‌ترتیب عبارت بود از: $12/750$ ، $9/68$ و $9/68$ ماه. همچنین میانگین مدت محکومیت برای کل افراد شرکت‌کننده در پژوهش برابر با $12/76$ ماه و بیش‌ترین میزان جرم نیز مربوط به سرقت (۴۵/۳) بود.

شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و گروه گواه، پیش از شروع مداخله، پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان^۱ (گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون، ۲۰۰۲ الف) را تکمیل کردند. برای گروه‌های آزمایشی، تعداد ۱۰ جلسه آموزش به مدت ۹۰ الی ۱۲۰ دقیقه و به‌صورت هفته‌ای دو بار با روش برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری (جدول ۱) و برنامه ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی (جدول ۲) برگزار شد، درحالی‌که گروه گواه آموزشی را دریافت نکرد. پس از اتمام جلسه‌های آموزشی و همچنین دو ماه بعد، مجدداً هر سه گروه پرسشنامه مزبور را تکمیل کردند.

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (گارنفسکی و دیگران، ۲۰۰۲ الف). این پرسشنامه از نوع خودگزارش‌دهی و دارای ۳۶ ماده و ۹ زیرمقیاس است. راهبردهای منفی عبارت‌اند از: سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار ذهنی و فاجعه‌آمیز پنداری. راهبردهای مثبت نیز عبارت‌اند از: پذیرش، برنامه‌ریزی، توجه مجدد مثبت، باز ارزیابی مثبت و اتخاذ دیدگاه (برنا، حمید و حیاتی، ۱۳۹۴). ماده‌های این ابزار روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند (محمودی، بساک‌نژاد و مهرابی‌زاده هنرمند، ۱۳۹۵). در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار، گارنفسکی و دیگران (۲۰۰۷)، اعتبار آن را برای راهبردهای مثبت، منفی و کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به‌ترتیب برابر با $0/91$ ، $0/87$ و $0/93$ به‌دست آوردند. در ایران، یوسفی (۱۳۸۲) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه را برابر $0/82$ گزارش کرده است. روایی پرسشنامه نیز از طریق تحلیل مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس همبستگی بین زیرمقیاس‌ها (با دامنه همبستگی $0/32$ تا $0/67$) مطلوب گزارش شده است (حسنی، ۱۳۹۶).

در این پژوهش، اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، $0/87$ به‌دست آمد.

محتوای جلسه‌های برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری و ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی در جدول های ۱ و ۲ درج شده است.

جدول ۱

محتوای جلسه‌های آموزش جایگزین پرخاشگری

جلسه	محتوا
اول	آشنایی با اعضاء و بیان قوانین گروه؛ معرفی برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری 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 کاهش‌دهنده‌ها؛ آموزش استفاده از خودارزیابی؛ ارائه تکلیف
سوم	مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف؛ آموزش مهارت شناخت احساس‌های خود و دیگران؛ آموزش ابراز انتقاد و شکایت؛ ارائه تکلیف
چهارم	مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف؛ آموزش مهارت پاسخ‌دهی به احساس‌های دیگران؛ ارائه تکلیف
پنجم	مرور مطالب جلسه قبل و تکالیف؛ آموزش مهارت چگونگی برخورد با فرد عصبانی و خشمگین؛ آموزش مدیریت یک مکالمه پرتنش؛ 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 جلسه‌ها و جمع‌بندی

جدول ۲

محتوای جلسه‌های آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی

جلسه	محتوا
اول	آشنایی با اعضاء و بیان قوانین گروه؛ تعریف تنیدگی و معرفی نشانه‌های جسمانی، عاطفی و روانی تنیدگی؛ تعیین تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده برای جلسه آینده
دوم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ معرفی تکنیک‌های آرامش عمیق عضلانی و تنفس عمیق؛ تمرین عملی تکنیک‌های آرامش عمیق عضلانی و تنفس عمیق در گروه؛ تعیین تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
سوم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ آموزش نقش افکار در ایجاد تنیدگی و ارتباط افکار با احساس‌ها و رفتار؛ معرفی ویژگی‌های افکار خودآیند منفی؛ تعریف خطاهای شناختی و معرفی انواع آن؛ تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
چهارم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ معرفی مراحل مقابله با افکار منفی بدین شرح: الف) وقوف بر افکار منفی و اثرات آن‌ها؛ ب) پاسخ به افکار منفی و یافتن گزینه‌های مفیدتر و واقع‌بینانه‌تر؛ پ) اقدام عملی برای آزمون افکار؛ تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
پنجم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ تعریف خودگویی‌ها و نقش خودگویی‌های منفی در ایجاد تنیدگی؛ تمرین عملی مهارت‌های سازگاری شناختی مانند تمرکز بر جنبه‌های مثبت، خودگویی مثبت آموزش خوشبینی؛ تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
ششم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ معرفی روش‌های توجه برگردانی؛ تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
هفتم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ آموزش مراحل حل مسئله به شرح زیر: الف) تعریف عینی و مشخص مسئله؛ ب) استفاده از بارش ذهنی برای پیدا کردن راه حل‌های ممکن؛ پ) ارزیابی راه حل‌های موجود؛ ت) مشخص کردن جزئیات اجرای راه حل انتخاب شده؛ ث) مرور ذهنی جزئیات اجرای راه حل انتخاب شده و اجرای عملی آن؛ تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
هشتم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ آموزش مهارت‌های ارتباطی، بسیج حمایت‌های اجتماعی و مهار خشم؛ تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
نهم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ آموزش تکنیک تصویرسازی ذهنی با اقتباس از الگوی حساسیت‌زدایی منظم ولپی؛ تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده
دهم	مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده؛ جمع‌بندی از کل جلسه‌ها و بررسی بازخورد کل مطالب گفته و تمرین شده و راه‌های عملی ایجاد مهارت‌ها

در این پژوهش، تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی با استفاده از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف استاندارد، و در سطح استنباطی با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مختلط با یک عامل درون‌گروهی (مراحل درمان) و یک عامل بین‌گروهی (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه) صورت گرفت.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات راهبردهای شناختی مثبت و منفی نظم‌جویی هیجان شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و گروه گواه و در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳

شاخص‌های توصیفی نمرات راهبردهای شناختی مثبت و منفی نظم‌جویی هیجان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه

متغیر	گروه	آزمایشی اول		آزمایشی دوم		گواه
		SD	M	SD	M	
راهبردهای شناختی مثبت	پیش‌آزمون	۴۸/۹۵	۱۰/۸۸	۴۹/۷۰	۸/۸۵	۵۳/۱۲
	پس‌آزمون	۷۵/۴۵	۱۶/۰۶	۵۶/۳۵	۱۲/۶۵	۵۳/۵۶
نظم‌جویی هیجان پیگیری		۵۴/۸۵	۱۰/۱۰	۵۲/۵۳	۱۰/۷۱	۵۱/۲۵
راهبردهای شناختی منفی	پیش‌آزمون	۵۰/۵۵	۸/۵۲	۴۵/۶۴	۷/۲۲	۴۰/۸۱
	پس‌آزمون	۳۹/۴۰	۸/۴۲	۳۹/۸۸	۶/۴۱	۳۹/۲۵
نظم‌جویی هیجان پیگیری		۴۴/۹۵	۵/۹۶	۴۳/۴۳	۴/۹۱	۴۳/۵۰

جدول ۴

نتایج تحلیل واریانس مختلط با عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی برای راهبردهای شناختی مثبت و منفی نظم‌جویی هیجان

منابع تغییر	SS	df	MS	F	معناداری	اندازه اثر
راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان	۳۶۷۶/۰۷	۲	۱۸۳۸/۰۴۰	۲۰/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۲۹۱
گروه	۱۸۲۷/۲۴۲	۲	۹۱۳/۶۲۱	۴/۸۷۶	۰/۰۱۲	۰/۱۶۳
تعامل مرحله×گروه	۳۷۳۴/۷۴۰	۴	۹۳۳/۶۸۵	۱۰/۴۵۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹۵
راهبردهای شناختی منفی نظم‌جویی هیجان	۱۰۶۲/۱۶۶	۲	۵۳۱/۰۸۳	۱۵/۳۷۶	۰/۰۰۱	۰/۲۳۵
گروه	۳۸۳/۹۶۸	۲	۱۹۱/۹۸۴	۲/۵۱۰	۰/۰۹۱	۰/۰۹۱
تعامل مرحله×گروه	۴۹۳/۸۵۶	۴	۱۲۳/۴۶۴	۳/۵۷۵	۰/۰۰۹	۰/۱۲۵

نتایج جدول فوق نشانگر آن است که میانگین نمرات در گروه‌های آزمایشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون، تغییرات چشمگیری داشته است، درحالی‌که در گروه گواه تغییر چندانی مشاهده نمی‌گردد. جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات، از آزمون کولموگروف اسمیرنف^۱ استفاده شد که نتایج حاکی از رعایت این مفروضه بود. در سطح استنباطی به‌منظور بررسی یافته‌ها، از روش تحلیل واریانس مختلط (یک عامل درون‌آزمودنی‌ها و یک عامل بین‌آزمودنی‌ها) استفاده شد. بدین صورت که مرحله‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به‌عنوان عامل درون‌آزمودنی و روش آموزش آزمودنی‌ها در سه گروه (آموزش جایگزین پرخاشگری، آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی و روش گواه) به‌عنوان عامل بین‌آزمودنی در نظر گرفته شدند؛ ابتدا مفروضه‌های یکسانی ماتریس واریانس‌ها (به‌وسیله آزمون لون^۲)، ماتریس‌های کوواریانس (به‌وسیله آزمون باکس^۳) و کرویت (به‌وسیله آزمون موخلی^۴) بررسی شده و با در نظر گرفتن رعایت مفروضه‌ها به ارائه نتایج پرداخته شد. نتایج تحلیل واریانس مختلط برای عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی در جدول ۴ ارائه شده است.

می‌دهد در نمره‌های راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان نوجوانان، با توجه به تعامل مرحله زمانی و روش‌های آموزشی، اثر معناداری قابل مشاهده است. در رابطه با عامل درون‌گروهی نیز،

مطابق نتایج جدول ۴ در خصوص راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان، اثر تعاملی مرحله و گروه در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F=۱۰/۴۵۰$, $P<۰/۰۱$, $\eta^2=۰/۲۹۵$). این یافته نشان

1. Kolmogorov-Smirnov
2. Leven

3. Box

4. Mauchly

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد بین نمرات راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان در گروه آزمایشی ART با گروه آزمایشی SIT و گروه گواه تفاوت معنادار وجود دارد. مقایسه میانگین‌های تعدیل‌شده بونفرونی نشان می‌دهد که میانگین نمرات راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان در گروه آزمایشی ART نسبت به گروه گواه به نفع گروه ART بیشتر است و این تفاوت معنادار است ($F=7/1042$, $P<0/05$) بیشتر است و این تفاوت معنادار است ($F=1/8852$, $P<0/05$) میانگین‌ها). به بیان دیگر، روش آموزشی جایگزین پرخاشگری در مقایسه با گروه گواه بر افزایش راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان، تأثیر معناداری داشته است. همچنین میانگین نمرات راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان در گروه آزمایشی ART نسبت به گروه آزمایشی SIT به نفع گروه ART بیشتر است و این تفاوت معنادار است ($F=1/8852$, $P<0/05$) میانگین‌ها). به عبارت دیگر، روش آموزشی جایگزین پرخاشگری در مقایسه با روش آموزشی ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی بر افزایش راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان، تأثیر معناداری داشته است.

بحث

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش جایگزین پرخاشگری و آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی بر راهبردهای شناختی مثبت و منفی نظم‌جویی هیجان در نوجوانان بزهکار انجام شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد که برنامه آموزش جایگزین پرخاشگری در مقایسه با روش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی و گروه گواه بر نمرات راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان اثر معناداری داشته، اما این روش در ارتباط با راهبردهای شناختی منفی نظم‌جویی هیجان اثرگذار نبوده است. در تأیید نتایج به‌دست آمده مبنی بر اثربخشی برنامه جایگزین پرخاشگری می‌توان به پژوهش‌های اریکسون (۲۰۱۳)، آلدو و دیگران (۲۰۱۰)، برنستورم و دیگران (۲۰۱۶)، بروگمن و بینک (۲۰۱۱)، رایان (۲۰۰۹)، کایا و بوزلو (۲۰۱۶)، کوری و دیگران (۲۰۱۲)، ناجنت و الی (۲۰۱۰) و هارنسلو و دیگران (۲۰۱۵) اشاره کرد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که نظم‌جویی هیجان بخشی از خشم نیز به شمار می‌رود، به‌طوری‌که در افراد

مقدار F محاسبه شده برای اثر مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F=20/57$, $P<0/01$, $\eta^2=0/291$). در نتیجه بین میانگین نمرات راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد، اما در مورد اثرات اصلی گروه (روش‌های آموزشی) نتایج نشان داد که آماره F در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($F=4/876$, $P<0/05$, $\eta^2=0/163$). به عبارت دیگر روش‌های آموزشی اثر متفاوتی بر نمره‌های راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان آزمودنی‌ها دارند. در ادامه به‌منظور بررسی اینکه تفاوت مشاهده شده، مربوط به کدام گروه‌ها است از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد (جدول ۵).

بر اساس جدول ۴، در خصوص راهبردهای منفی نظم‌جویی هیجان، اثر تعاملی مرحله و گروه در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F=3/575$, $P<0/01$, $\eta^2=0/125$) که نشان می‌دهد در نمره‌های راهبردهای شناختی منفی نظم‌جویی هیجان نوجوانان، با توجه به تعامل مرحله زمانی و روش‌های آموزشی، اثر معناداری قابل مشاهده است. در رابطه با عامل درون‌گروهی، مقدار F محاسبه شده برای اثر مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F=15/376$, $P<0/01$, $\eta^2=0/235$). در نتیجه بین میانگین نمرات راهبردهای شناختی منفی نظم‌جویی هیجان در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد، اما در مورد اثر اصلی گروه (روش‌های آموزشی) نتایج جدول نشان داد که آماره F در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($F=2/510$, $P<0/05$, $\eta^2=0/091$). روش‌های آموزشی اثر متفاوتی بر نمرات راهبردهای شناختی منفی نظم‌جویی هیجان آزمودنی‌ها ندارند.

جدول ۵

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه مراحل مورد بررسی به‌منظور مقایسه گروه‌ها برای راهبردهای شناختی مثبت نظم‌جویی هیجان

مقیاس	گروه‌ها	MD	S.E	P
راهبردهای شناختی مثبت	ART-گواه	7/1042	2/6506	0/030
	SIT-گواه	0/2190	2/7526	1/000
نظم‌جویی هیجان	SIT-ART	1/8852	2/6069	0/033

خشمگین، اغلب افزایش شدیدی در حس فعال شدگی^۱ (تعداد نبض، تنش جسمانی) به همراه گستره کاملی از ارزیابی های سازش نایافته، تکنیک های برقراری ارتباط و اقدامات فیزیکی دیده می شود (مارا، ۱۳۹۵/۲۰۰۶)؛ بنابراین برنامه جایگزین پر خاشگری با آموزش مهار خشم به نوجوانان، نظم جویی شناختی هیجان ها را در آن ها ارتقاء می دهد. پژوهش ها نشان می دهد، یکی از روش های مؤثر در نظم جویی هیجان ها و افزایش مهارت اجتماعی کودکان، ارتقاء شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان یا یادگیری مهارت اجتماعی-هیجانی است (بهراد، ۱۳۹۴). در واقع نوجوانان بز هکار به دلیل بهره گیری از هیجان های نابجا که منجر به شناخت و دانش نادرست می شود، زندگی اجتماعی، تحصیلی و خانوادگی خود را در معرض خطر قرار می دهند (آیورباچ و دیگران، ۲۰۰۸). بعد آموزش مهارت اجتماعی در برنامه جایگزین پر خاشگری باعث می شود تا افراد با آگاهی از هیجان ها و ابراز آن ها به ویژه هیجان های مثبت در موقعیت های مختلف زندگی، احساس های منفی خود را کاهش دهند که به دنبال آن، میزان سازش یافتگی آن ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا می کند. با توجه به نظریه فرایند دوگانه^۲ (گرین و دیگران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴)، در بعضی از قضاوت های اخلاقی، هیجان و در بعضی از آن ها استدلال درگیر می شود؛ بنابراین، هیجان و شناخت هر دو نقش ضروری در قضاوت اخلاقی بر عهده دارند. شواهد پژوهشی نشان می دهد که موقعیت های اخلاقی معمولاً بار هیجانی دارند و هیجان ها نیز ارزیابی اخلاقی را هدایت می کنند، اما در موقعیت های خاص، هیجان هایی که با موقعیت های اخلاقی مرتبط هستند ممکن است نیازمند ارزیابی مجدد شناختی برای کاهش پاسخ هیجانی ناخواسته شوند. در واقع نظم جویی هیجان مهارتی است که موجب بهبود قضاوت های اخلاقی می شود (هرنسی و هامن، ۲۰۰۵).

همچنین نتایج این پژوهش حاکی از عدم اثر بخشی برنامه آموزش ایمن سازی در مقابل تنیدگی بر نمرات راهبردهای شناختی مثبت و منفی نظم جویی هیجان بود. این نتیجه با

یافته های پژوهش های صالحی و دیگران (۱۳۹۰) و محمودی و دیگران (۱۳۹۵) همسو و با پژوهش های اسزاسز و دیگران (۲۰۱۱)، اسماعیلی و دیگران (۱۳۹۳)، جعفری و دیگران (۱۳۹۶)، حسن زاده (۱۳۹۰)، زابو و ماریان (۲۰۱۲)، سدرپوشان و دیگران (۱۳۸۹)، سیمی (۱۳۹۰)، شکوهی یکتا و کاکابرایی (۱۳۹۶)، مایکنبام (۲۰۱۷) و ملکی مجد (۱۳۹۵) ناهمسو است.

در تبیین این یافته می توان بیان کرد که راهبردهای شناختی نظم جویی هیجان، از سازه های شناختی است که از ابتدای کودکی در انسان شکل می گیرد و عوامل زیادی از جمله خانواده و فرهنگ، در رشد آن اثرگذار است؛ به همین دلیل، تغییر دادن آن نیازمند روان درمانی های طولانی مدت و حتی انفرادی است. همچنین مشخص شدن نتایج حاصل از درمان نیز نیازمند گذر زمان و پیگیری بلندمدت است. به اعتقاد گارنفسکی و دیگران (۲۰۰۲ ب)، بین تنیدگی ها، راهبردهای شناختی نظم جویی هیجان و مشکلات هیجانی، رابطه وجود دارد؛ یعنی زمانی که فرد با تنیدگی های زندگی روبه رو می شود، با توجه به نوع راهبردی که بیشتر به کار می برد، عملکرد سازشی^۳ یا غیر سازشی^۴ دارد. از این رو ممکن است یکی از دلایل عدم اثرگذاری برنامه آموزش ایمن سازی در مقابل تنیدگی، تنیدگی های موجود در زندگی نوجوانان کانون اصلاح و تربیت باشد که میزان استفاده از راهبردهای شناختی مثبت و منفی نظم جویی هیجان را تحت تأثیر قرار می دهد.

نتایج این پژوهش در راستای تأکید بر پیشگیری، درمان و خدمات مشاوره ای به نوجوانان پر خاشگر و دارای رفتار مجرمانه، توصیه می کند که برای ارتقاء توانمندی نوجوانان در میزان به کارگیری راهبردهای سازش یافته نظم جویی هیجان، از درمان های مبتنی بر روی آوردهای جامع و چندبعدی مانند آموزش جایگزین پر خاشگری استفاده شود. نکته مهم در این درمان ها، کاربرد تکنیک های درمانی و برگزاری جلسه های آموزشی به صورت پیوسته و مستمر برای مددجویان و در صورت امکان خانواده های آن هاست. برنامه آموزش جایگزین پر خاشگری، متضمن یک روی آورد چندسطحی و چندبعدی به درمان است

1. activation
2. dual process theory

3. adaptive performance

4. non adaptive

هوش هیجانی با سلامت روانی در نوجوانان بزهکار و عادی. فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، ۴(۱۳)، ۲۲-۹.

دلاور، ع. (۱۳۹۵). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.

سدرپوشان، ن.، نوایی‌نژاد، ش.، شفیع‌آبادی، ع. و نفیسی، غ. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه دو رویکرد هیجان‌مدار (EFT) و آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی (SIT) بر کاهش خشم نوجوانان بزهکار. فصلنامه پژوهش‌های مشاوره، ۱۱(۴۱)، ۲۵-۷.

سیمی، ز. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش رویکرد ایمن‌سازی در برابر تنیدگی بر مهارت‌های مقابله‌ای نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

شکوهی‌یکتا، م. و کاکابرایی، ک. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد شناختی-رفتاری در مشکلات رفتاری دختران نوجوان. مجله علوم روان‌شناختی، ۱۶(۶۲)، ۲۱۹-۱۹۸.

صالحی، ا.، باغبان، ا.، بهرامی، ف. و احمدی، ا. (۱۳۹۰). تأثیر دو روش آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرآیند گراس و رفتاردرمانی دیالکتیک بر علائم مشکلات هیجانی. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، ۴(۲)، ۵۲-۴۹.

کریمی، ی.، خباز، م.، حبیبی، ی. و کریمیان، ن. (۱۳۹۵). مقایسه تاب‌آوری و حمایت اجتماعی در نوجوانان بزهکار و نوجوانان عادی شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۴۰)، ۱۵-۱.

مرا، ت. (۱۳۹۵). راهنمای جامع و کاربردی رفتاردرمانی دیالکتیکی فردی. ترجمه ش. ایزدی و م. غیائی. تهران: انتشارات ارجمند (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۶).

محمودی، ط.، بساک‌نژاد، س. و مهرابی‌زاده هنرمند، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مدیریت خشم با رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و نشخوار خشم در دانشجویان دختر. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۲۳(۲)، ۱۵۶-۱۳۷.

مظلوم، ر.، حسینی، ج.، بهنام‌وشانی، ح.، اصغری نکاح، م. و رثوف‌صائب، ع. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه اصلاح‌شده آموزش جایگزین پرخاشگری بر خودکارآمدی نوجوانان مبتلا به دیابت وابسته به انسولین. فصلنامه مراقبت مبتنی بر شواهد، ۵(۱۵)، ۲۴-۱۵.

ملکی‌مجد، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تکانشگری و عاطفه مثبت و منفی نوجوانان بزهکار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

وزیری، ش. و لطفی‌عظیمی، ا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱(۳۰)، ۱۷۵-۱۶۷.

گلیک و گیس، ۲۰۱۱) که آن را از سایر روش‌های موجود متمایز می‌کند. همچنین با توجه به نیاز مبرم نهادهای دخیل در قلمرو آموزش، اصلاح و تربیت به برنامه‌های آموزشی و روان‌درمانی در خصوص پیشگیری و کاهش رفتارهای آسیب‌زای نوجوانان، پیشنهاد می‌شود سازمان‌ها و نهادهایی که نقش اصلی را در این بین دارند (از جمله نیروی انتظامی، سازمان زندان‌ها به‌ویژه کانون اصلاح و تربیت، بهزیستی، آموزش و پرورش) از طریق تعامل با یکدیگر، در اجرای آموزش پروتکل مذکور در میان جمعیت نوجوانان بکوشند.

منابع

اسحق‌مقدم کته‌شمشیر، ف.، عبداللهی، م. ح. و شاهقلیان، م. (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.

اسماعیلی، م.، سبزیان، س.، توکلی، م.، مهدوی، س. و یعقوبیان، ف. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر تنیدگی بر توانایی و مشکلات نوجوانان پسر (۱۶-۱۳ سال) جانبازان شهر اصفهان. فصلنامه روان‌شناسی نظامی، ۵(۱۷)، ۸۱-۶۹.

برنا، م.، حمید، ن. و حیاتی، د. (۱۳۹۵). نقش پیش‌بینی‌کنندگی ویژگی‌های شخصیت، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، سبک‌های دلبستگی و سیستم‌های مغزی-رفتاری در آمادگی فعال و غیرفعال به اعتیاد و تکانشگری. مجله اعتیاد پژوهی، ۷(۲۴)، ۱۷۴-۱۵۱.

بهراد، ب. (۱۳۹۴). مدارس کانون‌های اصلی ارتقا سلامت و پیشگیری از رفتارهای پرخطر. رشد آموزش ابتدایی، ۱۹(۲)، ۵-۱.

جعفری، ع.، غضنفریان، ف.، علی‌اکبری، م. و کمزربین، ح. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر تنظیم هیجانی در نوجوانان بزهکار. دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)، ۲۴(۱)، ۹۷-۱۱۰.

حسن‌زاده، ش. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش ایمن‌سازی روانی بر کاهش تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.

حسینی، ج. (۱۳۹۶). اعتبار، روایی و ساختار عاملی تأییدی پرسشنامه نظم‌جویی هیجان نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳(۵۱)، ۲۹۵-۲۸۵.

خانمحمودی اطاقسرا، ا.، همایونی، ع. و اسحاقی، م. (۱۳۹۳). رابطه بین

- Locus of Control, Anger, and Impulsivity to Boys' Aggressive Behavior. *Behavioral Disorders*, 33(2), 108-119.
- Desatnik, A., Bel-Bahar, T., Nolte, T., Crowley, M., Fonagy, P., & Fearon, P. (2017). Emotion regulation in adolescents: An ERP study. *Biological Psychology*, 129, 52-61.
- Erickson, J. (2013). *The Efficacy of Aggression Replacement Training with Female Juvenile Offenders in a Residential Commitment Program*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy School of Social Work College of Behavioral and Community Sciences University of South Florida.
- Feindler, E. L. & Weisner, S. (2006). Youth anger management treatment for school violence prevention. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From Research to practice* (pp. 353-363). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernandez, K. C., Jazaieri, H., & Gross, J. J. (2016). Emotion Regulation: A Transdiagnostic Perspective on a New RDoC Domain. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 426-440.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, Ph. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, Ph. (2002a). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002b). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical
- یوسفی، ف. (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۶(۴)، ۸۹۲-۸۷۱.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Emotional and Behavioral Characteristics Over a Six-Year Period in Youths With Persistent and Nonpersistent Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263-273.
- Barkley, R. A., & Fischer, M. (2010). The Unique Contribution of Emotional Impulsiveness to Impairment in Major Life Activities in Hyperactive Children as Adults. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(5), 503-513.
- Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A.-K., South, S., & Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 27, 30-41.
- Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Vansteenkiste, M. (2015). Perceived Maternal Autonomy Support and Early Adolescent Emotion Regulation: A Longitudinal Study. *Social Development*, 24(3), 561-578.
- Brugman, D., & Bink, M. D. (2011). Effects of the EQUIP peer intervention program on self-serving cognitive distortions and recidivism among delinquent male adolescents. *Psychology, Crime & Law*, 17(4), 345-358.
- Currie, M. R., Wood, C. E., Williams, B., & Bates, G. W. (2012). Aggression Replacement Training (ART) in Australia: A Longitudinal Youth Justice Evaluation. *Psychiatry, Psychology and Law*, 19(4), 577-604.
- Deming, A. M., & Lochman, J. E. (2008). The Relation of

- 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), 14-24.
- Meichenbaum, D. (2017). *The Evolution of Cognitive Behavior Therapy: A Personal and Professional Journey with Don Meichenbaum*. Routledge pub.
- Nugent, W. R., & Ely, G. (2010). The effects of aggression replacement training on periodicities in antisocial behavior in a short-term shelter for adolescents. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(3), 140-158.
- Parker, J. D., Taylor, R. N., Easterbrook, J. M., Schell, S. L., & Wood, L. M. (2008). Problem gambling in adolescence: Relationships with internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45, 174-180.
- Peach, H. D., & Gaultney, J. F. (2013). Sleep, Impulse Control, and Sensation-Seeking Predict Delinquent Behavior in Adolescents, Emerging Adults, and Adults. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 293-299.
- Rodriguez Vega, B., Melero-Llorente, J., Bayon Perez, C., Cebolla, S., Mira, J., Valverde, C., & Fernández-Liria, A. (2013). Impact of mindfulness training on attentional control and anger regulation processes for psychotherapists in training. *Psychotherapy Research*, 24(2), 202-213.
- Ryan, S. (2009). *Aggression Replacement Training: Recidivism among Incarcerated Male Juveniles with Conduct Disorder*. Unpublished Doctoral Dissertation, Phillips Graduate Institute, Encino, California.
- Schwartz, S. J., Phelps, E., Lerner, J. V., Huang, S., Brown, C. H., Lewin-Bizan, S., Li, Y., & Lerner, R. M. (2010). Promotion as prevention: Positive youth development as protective against tobacco, alcohol, illicit drug, and sex initiation. *Applied Developmental Science*, 14(4), 197-211.
- Spencer, T. J., Faraone, S. V., Surman, C. B. H., Petty, C., Clarke, A., Batchelder, H., ... Biederman, J. (2011). Toward Defining Deficient Emotional Self-Regulation in Children with Attention-sample. *European Journal of Personality*, 16(5), 403-420.
- Glick, B. & Gibbs, J. C. (2011). *Aggression Replacement Training, A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth, Third Edition-Revised and Expanded*. Research Press.
- Goldstein, N. E. S., Serico, J. M., Riggs Romaine, C. L., Zelechowski, A. D., Kalbeitzer, R., Kemp, K., & Lane, C. (2013). Development of the Juvenile Justice Anger Management Treatment for Girls. *Cognitive and Behavioral Practice*, 20(2), 171-188.
- Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2004). The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment. *Neuron*, 44(2), 389-400.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Harenski, C. L., & Hamann, S. (2006). Neural correlates of regulating negative emotions related to moral violations. *NeuroImage*, 30(1), 313-324.
- Hatcher, R. M., Palmer, E. J., McGuire, J., Hounsome, J. C., Bilby, C. A. L., & Hollin, C. R. (2008). Aggression replacement training with adult male offenders within community settings: a reconviction analysis. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 19(4), 517-532.
- Holmqvist, R., Hill, T., & Lang, A. (2009). Effects of Aggression Replacement Training in Young Offender Institutions. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53(1), 74-92.
- Hornsveld, R. H. J., Kraaimaat, F. W., Muris, P., Zwets, A. J., & Kanters, T. (2015). Aggression Replacement Training for Violent Young Men in a Forensic Psychiatric Outpatient Clinic. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3174-3191.
- Kaya, F., & Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on Problem Solving, Anger and Aggressive Behaviour among Adolescents with Criminal Attempts in Turkey: A Quasi-Experimental Study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729-735.

- benefits. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(2), 175-188.
- Szasz, P. L., Szentagotai, A., & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy*, 49(2), 114-119.
- Deficit/Hyperactivity Disorder Using the Child Behavior Checklist: A Controlled Study. *Postgraduate Medicine*, 123(5), 50-59.
- Szabo, Z., & Marian, M. (2012). Stress inoculation training in adolescents: Classroom intervention