

The Comparison of Effectiveness of Group Training Anger Management and Psycho-Social Empowerment on Prosocial Behaviors and Social Adjustment of Girl High School Students in Tehran City

Habibeh Khatoon Ghobadi Asfarjani¹, Tayebeh Sharifi Ph.D²

Ahmad Ghazanfari Ph.D³, Maryam Chorami Ph.D⁴

1. PhD in Educational Psychology, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.
2. (Corresponding Author), Corresponding Author, Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.
3. Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

ABSTRACT

Received: 03/07/2021 - Accepted: 29/12/2022

Aim: The purpose of this study was to comparison of effectiveness of group training anger management and psycho-social empowerment on prosocial behaviors and social adjustment of girl high school students in Tehran city. **Methods:** This quasi-experimental study was conducted with a pretest-posttest design with control group and follow-up after two months. The statistical population of this study included all the high school girl students Tehran city to 125110 people were in year academic 2020-2021 and 90 girl students by random sampling were considered as the sample size in two experimental groups (each group of 30 girl students) and control (30 girl students). The experimental groups underwent group training anger management (12 sessions 90 minutes) and psycho-social empowerment (12 sessions 90 minutes), but the control group received no training and remained in the waiting list. To collect data prosocial personality questionnaire (PPQ) of Penner (2002) and adjustment inventory for school students (AISS) of Sinha and Singh (1993). Data analysis was performed using SPSS-24 software in two sections: descriptive and inferential (analysis of variance with repeated measures and Bonferroni). **Findings:** The results of the study showed that both types of treatment in post-test and follow up had a significant effect on prosocial behaviors and social adjustment of girl high school students ($P < 0.05$). Also, group training anger management had stronger effects in improvement of aggression and social self-efficacy ($P < 0.05$). **Conclusion:** Based on the results of this study, it can be said that group training anger management and psycho-social empowerment can be used as a treatment to improvement of prosocial behaviors and social adjustment of girl high school students in Tehran city in counseling centers and psychological services.

Keywords: group training anger management, group training psycho-social empowerment, prosocial behaviors and social adjustment



مقایسه تأثیر دو شیوهی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی بر رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

حبیبه خاتون قبادی اسفراجانی^۱، طیبه شریفی^۲، احمد غضنفری^۳، مریم چرامی^۴

۱. دانش آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.
۲. نویسنده مسئول، دکتری روان‌شناسی عمومی، استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. sharifi_ta@yahoo.com
۳. دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.
۴. دکتری روان‌شناسی، استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

(صفحات ۲۲۲-۲۵۵)

چکیده

هدف: از پژوهش حاضر مقایسه تأثیر دو شیوهی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی بر رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران بود. **روش:** روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه انتظار همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۱۲۵۱۱۰ نفر دختر بودند و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس عداد ۹۰ نفر از آنان انتخاب به صورت تصادفی جایگزین شدند. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن‌فرونی) انجام پذیرفت. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد هر دو آموزش داده شده در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه انتظار اثربخشی معناداری بر رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان اعمال کردند ($P < 0/05$). افزون بر این نتایج نشان داد که آموزش گروهی توانمندسازی روانی - اجتماعی در افزایش رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی مؤثرتر بود ($P < 0/05$). **نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی می‌تواند به عنوان یک شیوه آموزشی برای افزایش رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی به کار برده شوند.

واژه‌های کلیدی: آموزش گروهی مدیریت خشم، آموزش گروهی توانمندسازی روانی - اجتماعی، رفتارهای جامعه‌پسند، سازگاری اجتماعی

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای با شروع و طول مدت متغیر، بین کودکی و بزرگسالی است که از جمله مشکلات آنها می‌توان به نشانگان افسردگی^۱ (کلبورن^۲ و همکاران، ۲۰۲۰)، مشکلات جنسی^۳ (اگبی^۴ و همکاران، ۲۰۲۰)، استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه و اینترنت (فو^۵ و همکاران، ۲۰۲۰)، ناتوانی در تنظیم هیجانات^۶ (اسچویزر^۷ و همکاران، ۲۰۲۰)، مشکلات مربوط به سلامت روان به خاطر سن (دوینهوف^۸ و همکاران، ۲۰۲۰)، ناامیدی^۹ (بریس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰)، ناتوانی در ارتباط با دوستان^{۱۱} (بنر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰) و رفتارهای پرخطر و سوء مصرف مواد مخدر اشاره کرد (میوتون^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰). در مقایسه با نوجوانان پسر، بر اساس پیشینه پژوهش دانش‌آموزان دختر مشکلاتی همچون سندرم پیش از قاعدگی (احمدی و همکاران، ۱۳۹۷) و افسردگی (زاهدی و همکاران، ۱۳۹۹) را تجربه می‌کنند و همچنین دختران نوجوان از احساس تنهایی، به نظر می‌رسد آنان بیشتر از احساس تنهایی در محیط خانواده مثل احساس طرد شدن، شنیده نشدن، سرزنش شدن و همچنین عدم اعتماد خانواده به آنان رنج می‌برند و در ارتباطات، احساس عمیق برآورده نشدن نیاز به همدم، هم صحبت، همراه و حامی دارند، از احساس عدم اشتراک با دیگران رنج می‌برند، از برقراری ارتباط با دیگران ناتوان هستند و در جمع احساس تنهایی می‌کنند (مهراندیش و همکاران، ۱۳۹۸). افزون بر چنین

-
1. depression
 2. Colburn, M. D
 3. sexual problems
 4. Egbe, I. B
 5. Fu, L
 6. regulate emotions
 7. Schweizer, S
 8. Duinhof, E. L
 9. disappointment
 10. Bryce, C. I.
 11. inability to communicate with friends
 12. Benner, A. D
 13. Mewton, L

مشکلاتی، یکی دیگر از مشکلات دختران می‌تواند ضعف در رفتارهای جامعه‌پسند^۱ باشد (رویین تن و همکاران، ۱۳۹۹). به طوری که نشان داده‌اند که والدین به شکل‌های مختلفی می‌توانند رفتارهای جامعه‌پسند را در فرزندان خود ایجاد، حفظ و تقویت کنند (سلیگمن و رایدر^۲، ۲۰۱۸؛ به نقل از ترکمن ملایری و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶). به دلیل والدینی که مشکلاتی مانند اعتیاد دارند فرزندان دختر آنان رفتارهای جامعه‌پسند ضعیف‌تری دارد (رویین تن و همکاران، ۱۳۹۹).

رفتارهای جامعه‌پسند برای همکاری گروهی بین افراد لازم و ضروری است که تجربه زندگی را غنی‌تر کرده و بقای زندگی افراد را تقویت می‌کند (والش^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). رفتارهای جامعه‌پسند متغیری چندبعدی و چندعلیتی است و به عنوان رفتارهایی تعریف شده‌اند که به نفع و منفعت دیگران است و غالباً با هزینه شخصی برای دیگران انجام می‌شود (تیلمن^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). رفتارهای جامعه‌پسند متغیری چندبعدی و چندعلیتی است و فرایندی است که از طریق آن افراد، باورها، ارزش‌ها، هنجارهای اجتماعی و اعمالی را کسب می‌کنند که به آنها اجازه می‌دهد به گونه‌ای موفق با جامعه تعامل داشته باشند (ترکمن ملایری و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶). این تعامل موفقیت‌آمیز با دیگران باعث می‌شود که افراد سازگاری اجتماعی^۵ بیشتری را تجربه می‌کند که این نوع سازگاری به تعامل بین فرد و محیط اجتماعی او تعریف شده است (لی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی خود است که ممکن است با تغییر دادن خود و یا محیط به دست آید (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین سازگاری در عنوان عاطفی، تحصیلی، روانی، اجتماعی و اخلاقی طبقه‌بندی شده است که در راس همه آنها سازگاری اجتماعی قرار دارد و پیش‌درآمد دستیابی به

1. prosocial behaviors

2. Sigelman, C. K., and Rider, E. A

3. Walsh, J. J

4. Thielmann, I

5. social adjustment

6. Lee, M. Y

ابعاد دیگر سازگاری است (تئودور و براکن^۱، ۲۰۲۰). به عبارتی دیگر می‌توان گفت که سازگاری انطباق متوالی با تغییرات و ایجاد ارتباط میان خود و محیط و شناخت این حقیقت است که فرد باید اهداف خود را با توجه به چارچوب‌های اجتماعی و فرهنگی تعقیب و پیگیری کند (تئودور و براکن، ۲۰۲۰).

توجه به رفتارهای جامعه‌پسند به عنوان مؤلفه اصلی شایستگی اجتماعی و سازگاری در دوران کودکی و نوجوانی هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی آثار مطلوب بسیاری به دنبال خواهد داشت (ایزنبرگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از راه‌پیما و فولادچنگ، ۱۳۹۷). به همین جهت امروزه شناسایی پیشایندها و عوامل مؤثر بر رفتار جامعه‌پسند از اولویت‌ها و دغدغه‌های پژوهشگران علاقمند به این حوزه است (راه‌پیما و فولادچنگ، ۱۳۹۷). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که از میزان سازگاری اجتماعی و تحصیلی پایین‌تری دارند، میزان افسردگی کمتری را تجربه می‌کنند (نهو^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). بسیاری از دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی، اجتماعی، شخصی و سبک زندگی مضطرب می‌شوند، تا جایی که حتی برای رفتن به کلاس بالاتر، به سازگاری با عادات تحصیلی و انتظارات، نیاز وافر پیدا می‌کنند (حسینقلی و همکاران، ۱۳۹۷). با توجه به آنچه گفته شد ارائه مداخلات آموزشی را برای رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری در دانش‌آموزان ضرورت و پراهمیت دارد. بر اساس پیشینه پژوهش مداخلات آموزشی برای بالا بردن میزان رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی به کار گرفته است از جمله آنها آموزش هوش هیجانی بر رفتارهای جامعه‌پسند (راه‌پیما و فولادچنگ، ۱۳۹۷)، آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر رفتار جامعه‌یار (فرجی و همکاران، ۱۳۹۹)، آموزش خودکارآمدی هیجانی (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۵) و آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی اشاره کرد (بندک و همکاران، ۱۳۹۹).

1. Theodore, L. A., & Bracken, B. A

2. Eisenberg, N

3. Nho, C. R

اما پژوهش کمی در زمینه آموزش مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی و مقایسه اثربخشی انجام شده است. هدف اصلی آموزش گروهی مدیریت خشم^۱، ایجاد تغییر، اصلاح در شناخت و رفتار افراد است. با اینکه خشم و جلوه‌های بالینی-رفتاری آن اغلب منجر به پیامدهای قابل توجه درون فردی و بین فردی می‌شود (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۹)، اما قابل آموزش است که بتوان آن را مدیریت کرد (قمری گیوی و همکاران، ۱۳۹۴). مدیریت خشم یک مداخله مبتنی بر سازگاری است که نه تنها بر بهبود رفتارهای مشکل‌آفرین تمرکز دارد، بلکه بر رفتارهای سالم و ارزیابی فرد با دیدگاه جامع‌نگر تمرکز دارد (دوگان و گام^۲، ۲۰۲۰).

آموزش مدیریت خشم، نوعی مداخله شناختی-رفتاری است که به خشم به عنوان نیروی نشأت گرفته به دنبال خشونت، تمرکز می‌کند و هدف اصلی آن ایجاد تغییر و اصلاح در شناخت و رفتار افراد است. در حقیقت مدیریت خشم در پی از میان برداشتن خشم نیست، بلکه در پی تشویق نظارت خود شناختی، هیجانی و رفتاری است که از کاربردهای شیوه کنترل است (خدابخشی کولایی و همکاران، ۱۳۹۸). یکی دیگر از مداخلات آموزشی برای بهبود مشکلات تحصیلی، هیجانی و روان شناختی دانش‌آموزان آموزش توانمندسازی روانی و اجتماعی^۳ است (کوپو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از نشانه‌های سلامت روانی و توانمندی افراد در برخورد با مسائل و مشکلات مختلف زندگی، وجود روابط اجتماعی و برخورداری از مهارت‌های زندگی مؤثر است. به عبارتی توانمندسازی روانی - اجتماعی به عنوان یک مهارت زندگی تعریف شده است که برخورداری از آن باعث کاهش مشکلات در زندگی افراد می‌شود (آسیابانی و آسیابانی، ۱۳۹۸). همچنین مداخله مبتنی بر توانمندسازی روانی - اجتماعی به فرآیندی اطلاق می‌شود که به وسیله آن افراد به تسلط بیشتری به امور مختلف، دست یافتن به

1. group training anger management
2. Doğan, S., & Cam, O
3. psychosocial empowerment-based interventions
4. Coppo, A

توانمندی‌هایی مانند عزت نفس، شایستگی و منبع کنترل اشاره دارد که اغلب از طریق میانجیگری ساختارهایی مانند مدارس و محیط اجتماعی شکل می‌گیرد (کوپوو و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس پیشینه پژوهش آموزش توانمند سازی روانی اجتماعی توانسته است نگرش دانش آموزان به مواد مخدر گروه آزمایش را به طور معناداری تحت تأثیر قرار دهد (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۴) و با بهبود مهارت‌های مقابله‌ای در نوجوانان و دسترسی و استفاده موثر از اصول خودمراقبتی باعث کاهش مشکلات روان‌شناختی و هیجانی نوجوانان می‌شود (کوپوو و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به آنچه که گفته شد و از آنجایی که تاکنون پژوهشی به مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی و اجتماعی بر افزایش رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختران نپرداخته است، در این پژوهش در جهت رفع این خلاء پژوهشی به مقایسه اثربخشی این دو آموزش بر از آنجایی بر رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر پرداخته است. لذا سوال پژوهش این خواهد بود که آیا بین اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی بر رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه انتظار همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۱۲۵۱۱۰ نفر دختر بودند. در ابتدا پرسشنامه‌های رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی به عنوان پیش‌آزمون بر روی دانش‌آموزان دختر در دسترس در شبکه اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) اجرا شد و از بین آنها دانش‌آموزانی که یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین در رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی نسبت به سایر دانش‌آموزان

داشتند تعداد ۹۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر گروه آموزش مدیریت خشم، ۳۰ نفر گروه آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی) و یک گروه گواه (۳۰ نفر) جایگزین شدند. رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، تحصیل در مقطع متوسطه و جنسیت دختر از ملاک‌های ورود و غیبت بیش از ۲ جلسه از جلسات آموزشی و شرکت همزمان در جلسات آموزشی و روان‌شناختی دیگر از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. احترام به کرامت و حقوق، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به افراد نمونه، توضیح اهداف پژوهش برای آنها، کسب رضایت آگاهانه از آنها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخلات آموزشی گروهی، پاسخ به سوالات و در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به دانش‌آموزان، ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به دانش‌آموزان گروه انتظار بعد از اجرای پس‌آزمون و دریافت کد اخلاق از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی شهرکرد با شناسه اخلاق IR.IAU.SHK.REC.1399.064 از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. همچنین در این تحقیق از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و از آمار استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی از «آزمون تعقیبی بن فرونی^۱» و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

جلسات آموزشی

در این پژوهش منظور از آموزش گروهی مدیریت خشم تعداد ۱۲ جلسه آموزش مدیریت خشم به صورت گروهی است که از پژوهش خدابخشی کولایی و همکاران (۱۳۹۸)، زائری و محمدی (۱۳۹۶) و فرنام (۱۳۹۷) اقتباس شده‌اند و دانش‌آموزان گروه آزمایش از طریق شبکه اجتماعی دانش‌آموزی (شاد) هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای از آن را آموزش دیدند که محتوای جلسات در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱. جلسات آموزش گروهی مدیریت خشم

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
۱	آشنایی اعضا با یکدیگر، شناخت مفهوم خشم و پیامدهای آن	آشنا کردن اعضا با یکدیگر و بیان قواعد گروه، شناسایی پیامدهای مثبت و منفی ای که خشم برای آنها در پی داشته است
۲	پرداختن به مفاهیم اصلی مدیریت خشم	پرداختن به مفاهیم اصلی سنج، نشانه‌های عصبانیت، چرخه پرخاشگری و بازسازی شناختی) و مهارت قاطعیت، مرور کلی برنامه کنترل خشم
۳	شناخت محرک‌ها و برانگیزاننده‌های خشم، شناخت نشانه‌های فیزیولوژیکی، احساسی و رفتاری خشم	رویدادهای برانگیزاننده خشم از طریق ذکر مثال‌هایی توسط خود اعضا مشخص می‌گردد، نشانه‌های فیزیولوژیکی مانند تعریق و تند زدن قلب، رفتاری مانند پرخاشگری و شناختی مانند افکار در مورد ناتوانی برای اعضا بیان می‌گردد.
۴	شناخت الگوی ABCD	مدل ABCD برای اعضا بیان می‌شود و از مثال‌های ملموس خودشان برای توضیح مدل استفاده می‌شود و ارتباط بین رفتار، فکر، و احساس به آنها آموزش داده می‌شود. در این الگو A نماینده حادثه محرک است. حادثه محرک همان واقعه و یا «واقعه پرچم سرخ» است. B نماینده افکار ما در مورد حادثه محرک است. حوادث به تنهایی نمی‌توانند احساساتی نظیر خشم را تولید کنند، بلکه برداشت‌ها و تعبیر و باورهای ما درباره یک اتفاق بوجود آورنده آن هستند. C نماینده عواقب احساسی است. احساساتی که به عنوان تجاربی در نتیجه ترجمه و تفسیر و باورها در رابطه با حادثه، بوجود می‌آیند. D نماینده جر و بحث است. این قسمت الگو شامل شناخت هرگونه باور غیرمنطقی و بحث درباره آنهاست به روشی معقولانه‌تر و یا روش‌هایی واقع‌گرایانه تر نسبت به حادثه محرک. هدف آن است که بیان شخصی را که منتهی به اوج‌گیری خشم می‌شود را با ایده‌های که اجازه می‌دهند تفسیر و تعبیر واقع بینانه‌تر و مناسب‌تری نسبت به حادثه داشت، جایگزین نمود.
۵	شناخت تحریف‌های شناختی مرتبط با خشم، آموزش توانایی	تحریف‌های شناختی نظیر دید تونلی، تفکر سفید و سیاه، گزینش انتخابی، تعمیم مفرط، بزرگ‌نمایی، برجسب‌گذاری

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
	کنترل افکار منفی	منفی، و تفسیر سوگرایانه با ذکر مثالهایی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود؛ تکنیک توقف فکر با مثال‌هایی ساده آموزش داده می‌شود.
۶	ادامه جلسه قبل و آموزش توقف فکر	در این جلسه ضمن مرور جلسات قبلی، به آموزش توقف فکر پرداخته می‌شود. در این روش که آموزش دهنده به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که به خود بگویند که از «خود فرماندهی» به آسانی از طریق یک سری فکر کردن درباره افکاری که باعث ایجاد خشم می‌شوند، دست بردارد. برای مثال ممکن است دانش‌آموزان باید به خود بگویند: «باید بس کنم. اگر به همین روش فکر کنم، تنها توی دردمس می‌افتم»، یا «آنجا برو». «خودتو درگیر این موقعیت نکن». به عبارت دیگر بجای بحث کردن با افکار و باورهای تان هدف این است که رویه افکار خشمناک جاری را متوقف کنید، قبل از آنکه آنها به مرحله اوج‌گیری خشم برسند و کنترل از دست خارج شود. در این جلسه به دانش‌آموزان تکلیف داده می‌شود که چند مثال دیگر در زمینه توقف فکر که می‌توانید در هنگامی که خشمگین می‌شوید، استفاده کنید، نام ببرید.
۷	یادگیری کنترل علائم فیزیولوژیکی و رفتار تکانشی. یادگیری توانایی حل مسائل بوجود آمده	به دانش‌آموزان تکنیک تن آرامی آموزش داده می‌شود. آموزش حل مسأله برای اعضا ارائه می‌شود و با استفاده از تکنیک ایفای نقش در جلسه تمرین می‌گردند.
۸	یادگیری حل تعارضات با افراد	آموزش مدل حل تعارض که شامل ۵ گام است: گام اول شناسایی مشکل. گام دوم شناسایی احساسات مرتبط با تعارض. گام سوم شناسایی آثار خاص مشکل ایجاد کننده تعارض. گام چهارم تصمیم‌گیری برای حل کردن یا به حال خود رها کردن تعارض. گام پنجم بررسی و حل تعارض.
۹	شناخت خودگویی‌های مثبت و منفی	بازخورد جلسات قبل و مرور جلسات قبلی، مرور تکالیف و آشنایی با اثر خودگویی‌ها در ایجاد خشم، شناخت خودگویی‌های مثبت و منفی؛ شناخت واکنش‌های سازگاران و ناسازگاران در هنگام خشم
۱۰	آموزش جسارت	از دیدگاه مدیریت کنترل خشم، بهترین شیوه برخورد با شخصی که حقوقتان را زیر پا گذاشته عمل کردن به شیوه جسورانه است.

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
		جسورانه عمل کردن شامل از حق خود دفاع کردن به روشی است که احترام دیگران نیز حفظ شود. پیام اصلی در این جلسه این است: احساسات، افکار و باورهای من مهم هستند و احساسات، افکار و باورهای تو هم به همان اندازه مهم هستند. با عمل به این شیوه دانش‌آموزان می‌توانند احساسات، افکار و باورهایشان را به شخصی که حقشان را ضایع کرده اظهار کنند، بدون آنکه عواقب منفی همراه با پرخاشگری و به دیده‌ی تحقیر به خود نگرستن به دلیل عدم انجام کاری و یا بی تفاوتی در چنین مواقعی، گریبان‌گیرتان شود. بسیار مهم است که تاکید شود، پاسخ‌های جسورانه، پرخاشگرانه و منفعلانه همگی رفتارهایی هستند که آموختنی هستند، ذاتی نبوده و از ویژگی‌های غیر قابل تغییر به حساب نمی‌آیند. دانش‌آموزان با تمرین روش الگوی برخورد ارادی خواهند آموخت که چگونه پاسخ‌های جسورانه به آنان اجازه می‌دهد که در برخوردهای روابط بین فردی چگونه موثرتر عمل کنند.
۱۱	ادامه جلسه قبل و آموزش ابزار وجود	به اعضا گفته می‌شود که در مواجهه با موقعیتی که احساس می‌کنیم کسی به حقوق ما تجاوز کرده است، ممکن است، یکی از سه نوع پاسخ را ارائه دهیم: تلافی کردن / انتقام جویی (عمل پرخاشگرانه). (۲) رفتار منفعلانه و غیر جرأت‌مندانه. (۳) جرأت‌مندانه. جرأت‌مندی با ارائه دستور العمل آن، با ذکر مثال‌هایی و ایفای نقش آموزش داده می‌شود.
۱۲	توانایی کاهش با خودگویی منفی، جمع‌بندی جلسات	آموزش مصون‌سازی در مقابل استرس برای کنترل خشم به اعضا ارائه می‌گردد که شامل مدل ارائه شده توسط مایک‌کنام می‌باشد.

همچنین منظور از آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی تعداد ۱۲ جلسه آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی به صورت گروهی است که از پژوهش آسیابانی و آسیابانی (۱۳۹۸)، مهدیان‌فرو و همکاران (۱۳۹۴)، ترابی مومن و همکاران (۱۳۹۶) و جعفری و همکاران (۱۳۹۶) اقتباس شده‌اند و دانش‌آموزان گروه آزمایش از طریق شبکه

اجتماعی دانش آموزی (شاد) هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای از آن را آموزش دیدند که محتوای آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. جلسات آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
۱	آشنایی اعضا با یکدیگر و توضیح اهداف جلسات	آشنا کردن اعضا با یکدیگر و بیان قواعد گروه و آشنایی با برنامه آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی توسط دانش آموزان
۲	توانمندسازی رشد تسلط شخصی: خود شکوفایی	توجه و تمرکز بر شایستگی‌ها و مهارت‌های اساسی زندگی فراتر از نیازهای موجود، آموزش فنون ابراز وجود یا جرأت‌ورزی به منظور رسیدن به اهدافشان از طریق روش ایفای نقش، تسهیل ایجاد رفتارهای سازگارانه در افراد، ارتقاء توانایی افراد برای رسیدن به زندگی مؤثرتر به جای پرداختن ساده به مشکلات موجود (تأکید بر رشد شخصی). از دانش آموزان خواسته می‌شود تا فنون ابراز وجود یا جرأت‌ورزی را از طریق ایفای نقش ورزشانه دوبار در منزل انجام دهند. تمرین هدف‌گزینی و هدف‌گذاری با توجه به شرایط و توانایی‌های خودشان.
۳	آموزش مقابله با هیجانات منفی	مرور جلسه قبل، عدم انکار واقعیت و آمادگی مواجهه با شرایط موجود. علائم هشدار دهنده جسمانی، ذهنی، عاطفی، روانی و رفتاری و تمرین تنفس عمیق، تصویرسازی ذهنی و آرامش عضلانی که به عنوان شیوه‌های بلندمدت در مقابله با استرس، هیجانات منفی و اضطراب کاربرد دارند.
۴	آموزش تفکر خلاق و انتقادی	مروری بر جلسات قبلی، تلفیق قدرت تصمیم‌گیری و حل مسئله برای رسیدن به تفکر خلاق، ۱- نگاه به فراسوی تجارب خود، ۲- تقویت انعطاف‌پذیری شناختی، ۳- توانایی تمرکز و توجه به مسائل در مدت طولانی، ۴- مقاومت در برابر مشکلات، ۵- نیروی زیاد و تمایل برای کار سخت و ۶- تعهد به انجام صحیح کار. تمرین مهارت حل مسئله در دیگر ابعاد زندگی، تمرین بارش مغزی و تقویت انعطاف‌پذیری شناختی توجه و نوشتن تصمیم‌گیری کوچک و بزرگ در زندگی.

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
۵	آموزش عزت نفس	هدف آموزشی این جلسه درک اهمیت و نقش عزت نفس در زندگی، افزایش احساس موفقیت در زندگی، احساس رضایت از خود و شناخت نقاط ضعف و قوت خود خواهد بود. همچنین هدف این جلسه آموزش تکنیک‌ها و گام‌هایی به منظور افزایش عزت نفس و غلبه بر احساس بی فایده بودن خواهد بود. در این جلسه به تکمیل و جمع‌بندی مطالب مرتبط با عزت نفس پرداخته خواهد شد.
۶	آموزش دنیای کیفی	معرفی دنیای کیفی و شناسایی دنیای مطلوب دانش‌آموزان، بررسی شکاف بین دنیای کیفی (آنچه می‌خواهیم) و دنیای واقعی (آنچه داریم) و پیامدهای اضطرابی، افسردگی و خشم حاصل از آن و بیان تجربیات دانش‌آموزان
۷	آموزش خودکارآمدی	در این جلسه ضمن تکمیل مباحث مرتبط با خوداثربخشی، از تمرین‌ها و روش‌هایی برای تقویت حس خوداثربخشی با به کارگیری رویکرد شناختی اجتماعی بندورا استفاده خواهد شد. بررسی نقش خودکارآمدی در زندگی، تعریف خودکارآمدی، مراحل تحول خودکارآمدی، کمک به شرکت‌کنندگان جهت شناسایی توانمندی‌های خودشان.
۸	خودآگاهی و همدلی	شناخت ویژگی‌های جسمانی و بدنی، شناخت توانایی‌ها و مهارت‌های خود، شناخت نقاط قوت و ضعف، شناخت افکار، ارزش‌ها و باورها. از دانش‌آموزان خواسته خواهد شد تا توانمندی‌ها و باورهای خودشان را بنویسند و در مورد آن تأمل کنند.
۹	توانمندسازی و تسهیل فرآیند تصمیم‌گیری توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری	مرور جلسات قبل، انواع تصمیم‌گیری احساسی، اجتنابی، تکانشی، تصمیم‌گیری مطیعانه، تصمیم‌گیری گوش به زنگی، تصمیم‌گیری اخلاقی، تصمیم‌گیری منطقی. انتخاب بهترین و منطقی‌ترین تصمیم‌گیری بررسی انواع تصمیم‌گیری در ابعاد گوناگون زندگی و تأمل در مورد علل آن، تمرین تصمیم‌گیری منطقی.

جلسه	هدف جلسه	محتوی جلسه
۱۰	شیوه‌های برقراری ارتباط مؤثر	معارفه، برقراری ارتباط اولیه، آشنایی با اصول و مقررات و اهداف جلسات، مفهوم ارتباط، اهمیت ارتباط، عناصر کلامی و غیر کلامی ارتباط، گوش دادن فعال، سؤال کردن و اهداف آن، سؤال باز و بسته، بازخورد دادن، موانع ارتباط مؤثر، سبک‌های سالم و ناسالم ارتباط.
۱۱	توانمندسازی و آموزش مهارت حل مسئله	مروری بر جلسات قبل، مواجهه مؤثر با مشکلات و مسائل و حل کردن یا کنار آمدن با آن، آگاهی نسبت به احساسات و افکار، تعریف مشکل و شناسایی آن، استفاده از مهارت حل مسئله، توجه به احساسات، دوری از تعصب، خستگی فکری و ذهنی، توجه به موانع اجرایی مرتبط با خود.
۱۲	جمع‌بندی مطالب	اجرای پس‌آزمون. از اعضا خواسته شد که مهارت‌های روانی - اجتماعی در زندگی خود بکار گیرند و از تمامی اعضا برای شرکت در پژوهش تشکر می‌شود و زمان مرحله پیگیری تعیین گردید.

ابزار

۱- پرسشنامه رفتارهای جامعه پسند^۱ (PPS): این پرسشنامه توسط پنر^۲ (۲۰۰۲) ساخته شده است و شامل ۳۰ سوال است که ۷ خرده مقیاس هم‌حسی جهت‌گیری شده، ارتباط همدلانه، نگاه از منظر دیگران، استدلال اخلاقی جهت‌گیری شده دیگران، استدلال اخلاقی دوجانبه و کمک‌رسانی، نועدوستی را اندازه‌گیری می‌کند (صفاری‌نیا و خلیلی، ۱۳۹۹). نمره‌گذاری پرسشنامه برای سوالات ۱ تا ۲۵ در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالف ۱ نمره، مخالف ۲ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، موافق ۴ نمره و کاملاً موافق ۵ نمره) و برای سوالات ۲۶ تا ۳۰ (از هرگز ۱ نمره، یکبار ۲ نمره، بیش از یکبار ۳ نمره، اغلب ۴ نمره و بیشتر اوقات ۵ نمره) داده می‌شود. در داخل ایران روایی و پایایی

1. Prosocial Personality Questionnaire (PPQ)
2. Penner

پرسشنامه بررسی و تایید شده است به طوری که در یک پژوهش در پژوهش صفاری نیا و باجلان (۱۳۹۰)؛ به نقل از صفاری نیا و همکاران، (۱۳۹۳) از روایی همزمان پرسشنامه با سیاهه تجدید نظر شده پنج عامل شخصیت^۱ (NEO-PI-R) کاستا و مک کری^۲ (۲۰۰۸) نشان دهنده‌ی وجود رابطه‌ی مثبت معنی‌دار بین پرسشنامه‌ی شخصیت جامعه‌پسند و پرسشنامه‌ی شخصیت پنج‌عاملی (ضریب همبستگی با میانگین $r=0/46$) و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است و تحلیل عاملی تایید نیز نشان دهنده روایی عاملی آن بوده است ($RMSEA=0/02$ ؛ $GFI=0/96$ ، $AGFI=0/95$). برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمده است (صفاری نیا و همکاران، ۱۳۹۳). در یک تحقیق دیگر آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شده است (معمدی، ۱۳۹۸). در یک پژوهش برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده شده است که ضریب ریشه میانگین مجذورات خطای تخمین میزان ۰/۰۲ و معنادار به دست آمده است (صفاری نیا و خلیلی، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش همسانی درونی استفاده شده است و آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

۲- سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان مدرسه^۳ (AISS): این سیاهه توسط سینها و سینگ^۴ (۱۹۹۳) ساخته شده است و برای سنین ۱۴ تا ۱۸ ساله کاربرد دارد و شامل ۶۰ سوال است و سه مولفه سازگاری هیجانی^۵، سازگاری اجتماعی^۶ و سازگاری تحصیلی^۷ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره صفر برای پاسخ‌های منطبق با سازگاری و نمره ۲ برای پاسخ‌های غیرمنطبق با سازگاری در نظر گرفته شده است. نمره پایین حاکی از سازگاری بالاتر و نمره بالا حاکی از سازگاری پایین‌تر فرد است (شجری و حجازی، ۱۳۹۸). در

1. The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)

2. Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R

3. adjustment inventory for school students (AISS)

4. Sinha, A. K. P., & Singh, R. P

5. emotional adjustment

6. social adjustment

7. academic adjustment

داخل ایران برای بررسی قابلیت اعتماد سیاهه از روش دو نیمه کردن استفاده شده است که ضریب همبستگی برای سازگاری عاطفی، ۰/۸۱، سازگاری اجتماعی ۰/۸۴، سازگاری تحصیلی ۰/۷۸ و کل سوالات ۰/۷۹ به دست آمده است (جوانمرد و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین در یک پژوهش روایی عاملی سیاهه (RMSEA=۰/۰۳؛ GFI=۰/۹۳، AGFI=۰/۹۲؛ TLI=۰/۹۰؛ CFI=۰/۹۱) بررسی و تایید شد (محمدی باغملایی و یوسفی، ۱۳۹۷) و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شده است (حسینی کلائی و اسدی، ۱۳۹۹). در خارج کشور قابلیت اعتماد سیاهه بررسی شده است که ضرایب به روش دو نیمه کردن ۰/۹۵، به روش بازآزمایی ۰/۹۳ و با استفاده از کودر-ریچاردسون ۰/۹۴ به دست آمده است (شاه^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی سیاهه از روش همسانی درونی استفاده شده است و آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

یافته‌ها

نتایج بررسی یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین سن گروه آموزش گروهی مدیریت خشم ۱۶/۴۳ و انحراف معیار ۰/۷۲۸ و میانگین سن گروه توانمندسازی روانی - اجتماعی ۱۶/۴۰ و انحراف معیار ۰/۷۷۰ و در نهایت میانگین سن گروه انتظار ۱۶/۴۷ و انحراف معیار ۰/۷۷۶ بود. بر اساس نتایج تحلیل واریانس یک راهه (آنوا) هر سه گروه به لحاظ سن تفاوت آماری معناداری نداشتند (F=-۰/۰۵۸ و Sig=۰/۹۴۴) که نشان دهنده همتا بودن سه گروه از نظر سنی است. در جدول ۳- یافته‌های توصیفی متغیرهای وابسته آمده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی

متغیرهای وابسته	مرحله سنجش	گروه مدیریت خشم		گروه توانمندی		گروه انتظار	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
هم‌حسی جهت‌گیری شده	پیش‌آزمون	۱۵/۱۷	۰/۷۹۱	۱۵/۲۷	۰/۷۴۰	۱۵/۲۳	۰/۷۷۴
	پس‌آزمون	۱۸/۱۳	۱/۲۷۹	۲۰/۲۷	۱/۸۷۴	۱۵/۳۳	۰/۷۵۸
	پیگیری	۱۸/۰۳	۱/۲۷۳	۲۰/۴۰	۱/۶۵۳	۱۵/۳۷	۰/۷۱۸
	پیش‌آزمون	۱۲/۰۰	۰/۷۴۳	۱۲/۰۰	۰/۷۴۳	۱۲/۰۰	۰/۴۴۳
	پس‌آزمون	۱۴/۷۰	۱/۷۲۵	۱۵/۰۷	۲/۶۶۴	۱۲/۰۷	۰/۷۴۰
	پیگیری	۱۴/۶۰	۱/۸۱۲	۱۵/۰۳	۲/۶۹۷	۱۲/۰۷	۰/۷۴۰
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۰	۰/۹۰۰	۱۷/۴۰	۰/۸۱۴	۱۷/۳۷	۰/۸۰۹
	پس‌آزمون	۱۹/۷۰	۱/۲۰۸	۲۰/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۴۷	۰/۹۳۷
	پیگیری	۱۹/۵۳	۱/۱۹۶	۲۰/۳۷	۱/۰۶۶	۱۷/۵۰	۱/۰۰۹
	پیش‌آزمون	۷/۸۳	۰/۷۴۷	۷/۹۳	۰/۷۴۰	۷/۹۰	۰/۷۵۹
ارتباط همدلانه	پس‌آزمون	۹/۹۷	۰/۹۶۴	۱۰/۹۰	۰/۸۰۳	۸/۰۰	۰/۶۹۵
	پیگیری	۹/۸۳	۱/۰۸۵	۱۰/۷۷	۱/۰۰۶	۸/۰۷	۰/۷۸۵
	پیش‌آزمون	۷/۹۰	۰/۸۰۳	۷/۹۷	۰/۸۰۹	۷/۹۷	۰/۸۵۰
	پس‌آزمون	۱۰/۰۳	۱/۰۶۶	۱۰/۹۳	۰/۷۸۵	۸/۰۷	۰/۷۸۵
	پیگیری	۹/۹۰	۱/۱۸۵	۱۰/۸۳	۱/۰۲۰	۸/۱۷	۰/۹۵۰
	پیش‌آزمون	۸/۰۰	۰/۸۷۱	۸/۰۰	۰/۷۸۸	۸/۰۷	۰/۹۸۰
	پس‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۰۶۲	۱۰/۹۳	۱/۰۱۵	۸/۲۰	۰/۹۹۷
	پیگیری	۱۰/۰۳	۱/۰۶۶	۱۰/۹۰	۱/۲۱۳	۸/۳۳	۱/۱۸۴
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۳۰	۰/۷۹۴
	پس‌آزمون	۱۹/۷۳	۱/۲۳۰	۲۰/۶۰	۱/۰۰۳	۱۷/۴۳	۰/۹۳۵
نگاه از منظر دیگران	پیگیری	۱۹/۵۷	۰/۲۲۳	۲۰/۴۳	۱/۱۳۵	۱۷/۴۳	۱/۰۰۶
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۵۰	۰/۹۳۸	۱۷/۳۳	۰/۸۰۲
	پس‌آزمون	۱۳/۶۷	۱/۵۳۹	۱۱/۹۷	۰/۹۶۴	۱۷/۲۳	۰/۹۳۵
	پیگیری	۱۳/۷۳	۱/۵۷۴	۱۲/۰۳	۱/۰۳۳	۱۷/۲۳	۰/۸۵۸
	پیش‌آزمون	۱۷/۳۳	۱/۰۲۸	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۴۳	۰/۸۱۷
استدلال اخلاقی جهت‌گیری شده دیگران	پس‌آزمون	۱۳/۸۷	۱/۴۷۹	۱۲/۳۷	۱/۰۹۸	۱۷/۲۳	۱/۰۴۰
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۵۰	۰/۹۳۸	۱۷/۳۳	۰/۸۰۲
	پس‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۰۶۲	۱۰/۹۳	۱/۰۱۵	۸/۲۰	۰/۹۹۷
	پیگیری	۱۰/۰۳	۱/۰۶۶	۱۰/۹۰	۱/۲۱۳	۸/۳۳	۱/۱۸۴
	پیش‌آزمون	۷/۹۰	۰/۸۰۳	۷/۹۷	۰/۸۰۹	۷/۹۷	۰/۸۵۰
کمک رسانی	پس‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۰۶۲	۱۰/۹۳	۱/۰۱۵	۸/۲۰	۰/۹۹۷
	پیگیری	۱۰/۰۳	۱/۰۶۶	۱۰/۹۰	۱/۲۱۳	۸/۳۳	۱/۱۸۴
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۳۰	۰/۷۹۴
	پس‌آزمون	۱۹/۷۳	۱/۲۳۰	۲۰/۶۰	۱/۰۰۳	۱۷/۴۳	۰/۹۳۵
	پیگیری	۱۹/۵۷	۰/۲۲۳	۲۰/۴۳	۱/۱۳۵	۱۷/۴۳	۱/۰۰۶
نوع‌دوستی	پس‌آزمون	۱۳/۸۷	۱/۴۷۹	۱۲/۳۷	۱/۰۹۸	۱۷/۲۳	۱/۰۴۰
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۵۰	۰/۹۳۸	۱۷/۳۳	۰/۸۰۲
	پس‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۰۶۲	۱۰/۹۳	۱/۰۱۵	۸/۲۰	۰/۹۹۷
	پیگیری	۱۰/۰۳	۱/۰۶۶	۱۰/۹۰	۱/۲۱۳	۸/۳۳	۱/۱۸۴
	پیش‌آزمون	۷/۹۰	۰/۸۰۳	۷/۹۷	۰/۸۰۹	۷/۹۷	۰/۸۵۰
سازگاری هیجانی	پس‌آزمون	۱۳/۸۷	۱/۴۷۹	۱۲/۳۷	۱/۰۹۸	۱۷/۲۳	۱/۰۴۰
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۵۰	۰/۹۳۸	۱۷/۳۳	۰/۸۰۲
	پس‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۰۶۲	۱۰/۹۳	۱/۰۱۵	۸/۲۰	۰/۹۹۷
	پیگیری	۱۰/۰۳	۱/۰۶۶	۱۰/۹۰	۱/۲۱۳	۸/۳۳	۱/۱۸۴
	پیش‌آزمون	۷/۹۰	۰/۸۰۳	۷/۹۷	۰/۸۰۹	۷/۹۷	۰/۸۵۰
سازگاری اجتماعی	پس‌آزمون	۱۳/۸۷	۱/۴۷۹	۱۲/۳۷	۱/۰۹۸	۱۷/۲۳	۱/۰۴۰
	پیش‌آزمون	۱۷/۵۳	۰/۹۳۷	۱۷/۵۰	۰/۹۳۸	۱۷/۳۳	۰/۸۰۲
	پس‌آزمون	۱۰/۱۰	۱/۰۶۲	۱۰/۹۳	۱/۰۱۵	۸/۲۰	۰/۹۹۷
	پیگیری	۱۰/۰۳	۱/۰۶۶	۱۰/۹۰	۱/۲۱۳	۸/۳۳	۱/۱۸۴
	پیش‌آزمون	۷/۹۰	۰/۸۰۳	۷/۹۷	۰/۸۰۹	۷/۹۷	۰/۸۵۰

متغیرهای وابسته	مرحله سنجش	گروه مدیریت خشم		گروه توانمندی		گروه انتظار	
		انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار
	پیگیری	۱۳/۹۳	۱/۵۹۶	۱۲/۵۰	۱/۰۴۲	۱۷/۳۰	۱/۰۸۸
	پیش‌آزمون	۱۷/۲۷	۱/۱۱۲	۱۷/۳۰	۱/۰۵۵	۱۷/۳۳	۱/۰۲۸
سازگاری تحصیلی	پس‌آزمون	۱۲/۸۳	۰/۷۹۱	۱۱/۶۰	۱/۲۷۶	۱۷/۲۷	۱/۰۸۱
	پیگیری	۱۲/۹۳	۰/۸۲۸	۱۱/۶۷	۱/۳۲۲	۱۷/۳۳	۱/۱۵۵

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش و گروه انتظار در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در افراد نمونه را نشان می‌دهد. در ادامه نتایج تحلیل واریانس مکرر آمده است. برای استفاده از آماره استنباطی تحلیل واریانس مکرر پیش‌فرض‌های این تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز^۱ استفاده شد که متغیرهای وابسته نرمال بودند. پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها (پس‌آزمون) با آزمون لوین بررسی شد، این پیش‌فرض در مرحله پس‌آزمون ($P > 0.05$) مورد تایید قرار گرفت. نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش‌فرض دیگر این آزمون یعنی تساوی واریانس - کوواریانس از لحاظ آماری معنادار نبود و این به معنی برقراری مفروضه تساوی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس می‌باشد. همچنین آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری برای رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی برابر ۰/۰۰۱ به دست آمده است. لذا فرض کرویت رد می‌شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کوواریانس اطمینان حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون‌های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه کارانه گرین هاوز-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی مداخلات آموزشی استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آمده است.

1. test Shapiro-Wilk

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	آماره F	معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
هم‌حسی جهت‌گیری شده	زمان	۳۰۴/۲۸۴	۰/۰۰۱	۰/۷۷۸	۰/۹۹۹
	گروه	۹۳/۳۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۸۲	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۸۵/۸۵۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶۴	۰/۹۹۹
ارتباط همدلانه	زمان	۸۸/۰۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۰۳	۰/۹۹۹
	گروه	۱۹/۸۸۹	۰/۰۰۱	۰/۳۱۴	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۲۰/۸۲۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲۴	۰/۹۹۹
نگاه از منظر دیگران	زمان	۲۱۷/۶۷۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۴	۰/۹۹۹
	گروه	۰/۱۷۸	۰/۰۰۱	۰/۵۰۹	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۵۲/۶۴۹	۰/۰۰۱	۰/۵۴۸	۰/۹۹۹
استدلال اخلاقی جهت‌گیری شده	زمان	۲۴۰/۶۶۷	۰/۰۰۱	۰/۷۳۴	۰/۹۹۹
	گروه	۵۵/۹۷۹	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۵۶/۱۳۱	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۰/۹۹۹
استدلال اخلاقی دو جانبه	زمان	۲۴۳/۶۶۶	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷	۰/۹۹۹
	گروه	۴۲/۵۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۹۵	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۵۶/۰۱۸	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۰/۹۹۹
کمک‌رسانی	زمان	۲۲۷/۰۸۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲۳	۰/۹۹۹
	گروه	۲۹/۹۶۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۸	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۴۹/۱۸۶	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱	۰/۹۹۹
نوع‌دوستی	زمان	۲۱۱/۸۷۸	۰/۰۰۱	۰/۷۰۹	۰/۹۹۹
	گروه	۴۷/۰۵۹	۰/۰۰۱	۰/۵۲۰	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۴۹/۵۵۰	۰/۰۰۱	۰/۵۳۳	۰/۹۹۹
سازگاری هیجانی	زمان	۵۵۲/۴۲۱	۰/۰۰۱	۰/۸۶۴	۰/۹۹۹
	گروه	۱۰۸/۰۸۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۳	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۱۴۲/۳۹۳	۰/۰۰۱	۰/۷۶۶	۰/۹۹۹
سازگاری اجتماعی	زمان	۳۴۵/۶۷۲	۰/۰۰۱	۰/۷۹۹	۰/۹۹۹
	گروه	۹۶/۹۵۶	۰/۰۰۱	۰/۶۹۰	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۸۶/۲۳۹	۰/۰۰۱	۰/۶۶۵	۰/۹۹۹

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	آماره F	معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
سازگاری تحصیلی	زمان	۵۴۰/۲۴۲	۰/۰۰۱	۰/۸۶۱	۰/۹۹۹
	گروه	۱۵۷/۰۲۷	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۱۳۸/۹۰۷	۰/۰۰۱	۰/۷۶۲	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی تفاوت معناداری را در سه مرحله اندازه‌گیری در رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی ایجاد کرده است. در ادامه برای مقایسه دو به دوی میانگین تعدیل شده، مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی مرحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی

متغیرهای وابسته	مراحل	میانگین تعدیل شده	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معناداری
هم‌حسی جهت‌گیری شده	پیش آزمون	۱۷/۱۱	پیش آزمون-پس آزمون	-۲/۶۸۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱۸/۶۴	پیش آزمون-پیگیری	-۲/۷۱۱	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۵/۳۱	پس آزمون-پیگیری	-۰/۰۲۲	۰/۹۹۹
ارتباط همدلانه	پیش آزمون	۱۲/۰۰	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۹۴۴	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱۳/۹۴	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۹۰۰	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۳/۹۰	پس آزمون-پیگیری	۰/۰۴۴	۰/۱۲۹

معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت مراحل	میانگین تعدیل شده	مراحل	متغیرهای وابسته
۰/۰۰۱	-۱/۸۱۱	پیش آزمون-پس آزمون	۱۷/۴۲	پیش آزمون	نگاه از منظر دیگران
۰/۰۰۱	-۱/۷۱۱	پیش آزمون-پیگیری	۱۹/۲۳	پس آزمون	
۰/۳۱۷	۰/۱۰۰	پس آزمون-پیگیری	۱۹/۱۳	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۱/۷۳۳	پیش آزمون-پس آزمون	۷/۸۹	پیش آزمون	استدلال اخلاقی جهت گیری شده
۰/۰۰۱	-۱/۶۶۷	پیش آزمون-پیگیری	۹/۶۲	پس آزمون	
۰/۵۳۲	۰/۰۶۷	پس آزمون-پیگیری	۹/۵۷	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۱/۷۳۳	پیش آزمون-پس آزمون	۷/۹۴	پیش آزمون	استدلال اخلاقی دو جانبه
۰/۰۰۱	-۱/۶۸۹	پیش آزمون-پیگیری	۹/۶۸	پس آزمون	
۰/۹۹۹	۰/۰۴۴	پس آزمون-پیگیری	۹/۶۳	پیگیری	
۰/۰۰۱	۱/۷۲۲	پیش آزمون-پس آزمون	۸/۰۲	پیش آزمون	کمک رسانی
۰/۰۰۱	۱/۷۳۳	پیش آزمون-پیگیری	۹/۷۴	پس آزمون	
۰/۹۹۹	-۰/۰۱۱	پس آزمون-پیگیری	۹/۷۶	پیگیری	
۰/۰۰۱	-۱/۸۰۰	پیش آزمون-پس آزمون	۱۷/۴۶	پیش آزمون	نوع دوستی
۰/۰۰۱	-۱/۶۸۹	پیش آزمون-پیگیری	۱۹/۲۶	پس آزمون	
۰/۲۳۳	۰/۱۱۱	پس آزمون-پیگیری	۱۹/۱۴	پیگیری	

معناداری	تفاوت میانگین	تفاوت مراحل	میانگین تعدیل شده	مراحل	متغیرهای وابسته
۰/۰۰۱	۳/۱۶۷	پیش آزمون-پس آزمون	۱۷/۴۶	پیش آزمون	سازگاری هیجانی
۰/۰۰۱	۳/۱۲۲	پیش آزمون-پیگیری	۱۴/۲۹	پس آزمون	
۰/۳۱۲	-۰/۰۴۴	پس آزمون-پیگیری	۱۴/۳۳	پیگیری	
۰/۰۰۱	۲/۹۴۴	پیش آزمون-پس آزمون	۱۷/۴۳	پیش آزمون	سازگاری اجتماعی
۰/۰۰۱	۲/۸۵۶	پیش آزمون-پیگیری	۱۴/۴۹	پس آزمون	
۰/۰۹۹	-۰/۰۸۹	پس آزمون-پیگیری	۱۴/۵۸	پیگیری	
۰/۰۰۱	۳/۴۰۰	پیش آزمون-پس آزمون	۱۷/۳۰	پیش آزمون	سازگاری تحصیلی
۰/۰۰۱	۳/۳۲۲	پیش آزمون-پیگیری	۱۳/۹۰	پس آزمون	
۰/۰۶۰	-۰/۰۷۸	پس آزمون-پیگیری	۱۳/۹۸	پیگیری	

بر اساس نتایج جدول ۵ تفاوت میانگین پیش آزمون با پس آزمون (اثر مداخله) و تفاوت میانگین پیش آزمون با پیگیری (اثر زمان) بیشتر و معنادارتر از تفاوت میانگین پس آزمون و پیگیری (اثر ثبات مداخله) که این نشان دهنده آن است که آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی بر رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است (به این صورت که بین مرحله پیگیری و مداخله تفاوت معناداری وجود نداشت و این عدم معناداری نشان دهنده تداوم و ماندگاری آموزش‌های ارائه شده در این پژوهش در طول زمان بوده است). در ادامه برای بررسی تفاوت اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی از آزمون تعقیبی بن فرونی (برای

مقایسه اثربخشی گروه‌های مداخله) استفاده شده است که نتایج در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. مقایسه زوجی با آزمون تعقیبی بین فرونی رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی

معناداری	تفاوت میانگین	مقایسه زوجی (اختلاف میانگین)	میانگین تعدیل شده	گروه‌ها	متغیرهای وابسته
۰/۰۰۱	-۱/۵۳۳	گروه مدیریت خشم- گروه توانمندسازی	۱۷/۱۱	گروه مدیریت خشم	هم حسی جهت‌گیری شده
۰/۰۰۱	۱/۸۰۰	گروه مدیریت خشم- گروه انتظار	۱۸/۶۴	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۳/۳۳۳	گروه توانمندسازی- گروه انتظار	۱۵/۳۱	گروه انتظار	
۰/۹۹۹	-۰/۲۶۷	گروه مدیریت خشم- گروه توانمندسازی	۱۳/۷۷	گروه مدیریت خشم	ارتباط همدلانه
۰/۰۰۱	۱/۷۲۲	گروه مدیریت خشم- گروه انتظار	۱۴/۰۳	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۱/۹۸۹	گروه توانمندسازی- گروه انتظار	۱۲/۰۴	گروه انتظار	
۰/۰۵۵	-۰/۵۲۲	گروه مدیریت خشم- گروه توانمندسازی	۱۸/۹۱	گروه مدیریت خشم	نگاه از منظر دیگران
۰/۰۰۱	۱/۴۶۷	گروه مدیریت خشم- گروه انتظار	۱۹/۴۳	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۱/۹۸۹	گروه توانمندسازی- گروه انتظار	۱۷/۴۴	گروه انتظار	
۰/۰۰۱	-۰/۶۵۶	گروه مدیریت خشم- گروه توانمندسازی	۹/۲۱	گروه مدیریت خشم	استدلال اخلاقی جهت‌گیری شده
۰/۰۰۱	۱/۲۲۲	گروه مدیریت خشم- گروه انتظار	۹/۸۷	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۱/۸۷۸	گروه توانمندسازی- گروه انتظار	۷/۹۹	گروه انتظار	

معناداری	تفاوت میانگین	مقایسه زوجی (اختلاف میانگین)	میانگین تعدیل شده	گروه‌ها	متغیرهای وابسته
۰/۰۰۷	-۰/۶۳۳	گروه مدیریت خشم - گروه توانمندسازی	۹/۲۸	گروه مدیریت خشم	استدلال اخلاقی دو جانبه
۰/۰۰۱	۱/۲۱۱	گروه مدیریت خشم - گروه انتظار	۹/۹۱	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۱/۸۴۴	گروه توانمندسازی - گروه انتظار	۸/۰۷	گروه انتظار	
۰/۰۴۷	-۰/۵۶۷	گروه مدیریت خشم - گروه توانمندسازی	۹/۳۸	گروه مدیریت خشم	کمک رسانی
۰/۰۰۱	۱/۱۷۸	گروه مدیریت خشم - گروه انتظار	۹/۹۴	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۱/۷۴۴	گروه توانمندسازی - گروه انتظار	۸/۲۰	گروه انتظار	
۰/۰۳۹	-۰/۵۷۸	گروه مدیریت خشم - گروه توانمندسازی	۱۸/۹۴	گروه مدیریت خشم	نوع دوستی
۰/۰۰۱	۱/۵۵۶	گروه مدیریت خشم - گروه انتظار	۱۹/۵۲	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۲/۱۳۳	گروه توانمندسازی - گروه انتظار	۱۷/۳۹	گروه انتظار	
۰/۰۰۱	۱/۱۴۴	گروه مدیریت خشم - گروه توانمندسازی	۱۴/۹۸	گروه مدیریت خشم	سازگاری هیجانی
۰/۰۰۱	-۲/۲۸۹	گروه مدیریت خشم - گروه انتظار	۱۳/۸۳	گروه توانمندسازی	
۰/۰۰۱	۳/۴۳۳	گروه توانمندسازی - گروه انتظار	۱۷/۲۷	گروه انتظار	
۰/۰۰۱	۰/۹۰۱	گروه مدیریت خشم - گروه توانمندسازی	۱۵/۰۴	گروه مدیریت خشم	سازگاری اجتماعی
۰/۰۰۱	-۲/۲۷۸	گروه مدیریت خشم - گروه انتظار	۱۴/۱۳	گروه توانمندسازی	

متغیرهای وابسته	گروه‌ها	میانگین تعدیل شده	مقایسه زوجی (اختلاف میانگین)	تفاوت میانگین	معناداری
	گروه انتظار	۱۷/۳۲	گروه توانمندسازی - گروه انتظار	-۳/۱۸۹	۰/۰۰۱
سازگاری تحصیلی	گروه مدیریت خشم	۱۴/۳۴	گروه مدیریت خشم - گروه توانمندسازی	۰/۸۲۲	۰/۰۰۱
	گروه توانمندسازی	۱۳/۵۲	گروه مدیریت خشم - گروه انتظار	-۲/۹۶۷	۰/۰۰۱
	گروه انتظار	۱۷/۳۱	گروه توانمندسازی - گروه انتظار	-۳/۷۸۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۶ نتایج نشان داد که تفاوت (اختلاف) میانگین گروه توانمندسازی روانی - اجتماعی با گروه انتظار بیشتر از تفاوت میانگین گروه مدیریت خشم با گروه انتظار است که این نشان دهنده آن است که توانمندسازی روانی - اجتماعی اثربخشی بیشتری در افزایش رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی نسبت به گروه مدیریت خشم داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی بر رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران بود. نتایج نشان داد که هم مداخله مدیریت خشم و هم مداخله توانمندسازی روانی - اجتماعی بر افزایش رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی تأثیر معناداری داشته است و این تأثیر معناداری در طول زمان ماندگار بوده است و همچنین نتایج نشان داد که گروه توانمندسازی روانی - اجتماعی اثربخشی بیشتری در افزایش رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی نسبت به گروه مدیریت خشم داشته است. گرچه تحقیقاتی وجود ندارد که نشان داده

باشد این آموزش‌ها بر افزایش رفتارهای جامعه‌پسند و سازگاری اجتماعی تأثیر دارند و گروه توانمندسازی روانی - اجتماعی اثربخشی بیشتری نسبت به گروه مدیریت خشم دارد؛ اما این نتایج به دست آمده در راستای نتایج تحقیقات شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۹۸)، رحمتی و همکاران (۱۳۹۴)، رضائی و همکاران (۱۳۹۳)، کوپوو و همکاران (۲۰۲۰)، دشتی و همکاران (۱۴۰۰) و پولات و آسی کاراکس (۲۰۲۱) می‌باشد.

در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش گروهی توانمندسازی روانی - اجتماعی نسبت به آموزش گروهی مدیریت خشم بر رفتارهای جامعه‌پسند می‌توان گفت که رفتارهای جامعه‌پسند، شامل گروه بزرگی از رفتارهای اختیاری افراد است که به قصد منفعت دیگران انجام می‌شود (جین^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). رفتار جامعه‌پسند را شامل فعالیت‌هایی می‌دانند که بدون انتظار پاداش مادی یا اجتماعی، مساعدت دیگران را برمی‌انگیزد و پاداش آن عموماً همان احساس خوشایند فرد کمک‌کننده است (نعامی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین رفتارهای جامعه‌پسند می‌تواند شامل ارتباط همدلانه با دیگران، نگاه کردن از دیدگاه آنان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در افراد است که این توانمندی‌ها می‌تواند تحت تأثیر آموزش توانمندی روانی - اجتماعی باشد. یکی از وجوه توانمندی روانی - اجتماعی به دانش‌آموزان آموزش همدلی است. آموزش مهارت بین فردی همدلی در قالب برنامه توانمندی روانی - اجتماعی به فرد می‌آموزد که برای شناسایی و پاسخدهی به حالت‌های ذهنی دیگران توانمند شود و ظرفیت بنیادی خود را در تنظیم روابط و حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی بهبود بخشد. همین امر نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی و رفتاری می‌شود که انسجام گروهی و بهبود رفتارهای جامعه‌پسندانه را در پی خواهد داشت (محمدامین زاده و همکاران، ۱۳۹۶).

توانمندی روانی - اجتماعی به فرایندی اشاره دارد که در آن افراد به لحاظ روان‌شناختی و اجتماعی برای سازماندهی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی خود

توانمند می‌شود، به طوری که افراد به توانمندی در انتخاب، کنترل بر زندگی، توانایی تصمیم‌گیری و مهارت‌های زندگی دست می‌یابند که نتیجه آن بهبود کارکردهای اجتماعی و بهبود در دیگران و مسئولیت‌پذیری و توانایی مقابله با اضطراب و فشارزاهای محیطی است. از آنجایی که رفتارهای جامعه‌پسند رفتارهای همدلانه با دیگران و انجام رفتارهای مسئولیت‌پذیرانه در سطح جامعه و در برخورد با دیگران است، توانمندی روانی - اجتماعی با آموزش دادن همدلی و شیوه‌های برقراری روابط موثر با دیگران به بالا رفتن میزان رفتارهای جامعه‌پسند دانش‌آموزان کمک می‌کند. اما آموزش مدیریت خشم بیشتر می‌تواند کنترل‌کننده هیجانات منفی فردی باشد تا کنترل‌کننده هیجانات منفی جامعه. به همین دلیل توانمندی روانی - اجتماعی فرآیندی است که از طریق آن دانش‌آموزان به دانش، مهارت‌ها و منابع دسترسی فراوانی پیدا می‌کنند که آنها را قادر می‌سازد تا کنترل مثبتی بر زندگی خویش بدست آورده و بتواند رفتارهای همدلانه و مسئولانه خود در اجتماعی را ارتقا بخشد. لذا منطقی است که آموزش گروهی توانمندسازی روانی - اجتماعی اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش گروهی مدیریت خشم بر رفتارهای جامعه‌پسند موثر باشد.

در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش گروهی توانمندسازی روانی - اجتماعی نسبت به آموزش گروهی مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی می‌توان گفت که توانمندی روانی - اجتماعی، شامل مداخلات حرفه‌ای است که موجب احساس کنترل بر زندگی می‌شود و باعث دستاوردهایی در جهت تغییرات مثبت در جهت قدرت، توانایی و مهارت‌های زندگی می‌گردد (کریمی و کیل و همکاران، ۱۳۹۷). توانمندسازی، فرایند قدرت بخشیدن به افراد است که به آنها کمک می‌شود تا احساس توانایی و کفایت خویش را بهبود بخشند و بر احساس ناتوانی و درماندگی غلبه کنند و این به معنای بسیج انگیزه‌های درونی است. توانمندسازی روانی - اجتماعی، در واقع تشویق افراد به مشارکت بیشتر در اتخاذ تصمیم‌هایی می‌باشد که بر فعالیت‌های آنان تأثیرگذار است و از این طریق

فرصت‌هایی فراهم می‌شود که ایده‌های خود را ارائه و اجرا کنند (کریمی و کیل و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین می‌توان گفت از آنجایی که سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی خود است که این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود یا محیط به دست آید. لذا آموزش توانمندی روانی - اجتماعی با توجه و تمرکز بر شایستگی‌ها و مهارت‌های اساسی زندگی فراتر از نیازهای موجود، آموزش فنون ابراز وجود یا جرأت‌ورزی به منظور رسیدن به اهدافشان از طریق روش ایفای نقش، تسهیل ایجاد رفتارهای سازگاران در افراد، ارتقاء توانایی افراد برای رسیدن به زندگی مؤثرتر به جای پرداختن ساده به مشکلات موجود (تأکید بر رشد شخصی) به بالا رفتن سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند. در مقایسه با توانمندی روانی - اجتماعی با آموزش گروهی مدیریت خشم می‌توان گفت که مدیریت خشم یک توانمندی فردی است که باعث کنترل خشم و مدیریت هیجانات منفی در فرد می‌شود. اما از آنجایی که سازگاری اجتماعی یک توانمندی اجتماعی است و شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی خود است که این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود و یا محیط به دست آید. لذا برای رسیدن به این تغییرات فردی و اجتماعی فرد نیاز به یک توانمندی فردی - اجتماعی مانند حل مسئله اجتماعی و شیوه‌های برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دارد. به همین دلیل منطقی است که گفته شود آموزش گروهی توانمندسازی روانی - اجتماعی به دانش‌آموزان اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش گروهی مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی مؤثر داشته باشد.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر شهر تهران صورت گرفته است، در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان سایر شهرها به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، قومی و اجتماعی اشاره باید احتیاط لازم توسط پژوهشگران و استفاده کنندگان از نتایج این پژوهش صورت گیرد. محدود بودن ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش به پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارها مانند مصاحبه و از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است.

همزمانی انجام پژوهش با همه‌گیری ویروس کرونا (کووید-۱۹) از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است و دشواری در جمع‌آوری اطلاعات ایجاد کرده است. اطلاعات و داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از طریق خودگزارش دهی شرکت‌کنندگان و به وسیله پرسشنامه جمع‌آوری شد که این شیوه تحت تأثیر عوامل تأثیرگذار مثل گرایش پاسخ‌دهندگان به ارایه پاسخ جامعه‌پسند می‌باشد. این پژوهش تنها بر روی دختران دوره متوسطه انجام شده است و قابلیت تعمیم آن به دختران سایر مقاطع تحصیلی و همچنین در پسران با محدودیت مواجه می‌باشد. پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی دختران سایر شهرها و نیز دانش‌آموزان پسر نیز اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام شده با هم قابل مقایسه باشد. اقدام به پژوهش‌های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی بر سایر مشکلات دختران مانند تحمل‌پریشانی، تاب‌آوری، رفتارهای پرخطر، اضطراب، افسردگی و غیره صورت گیرد تا بتوان به کارآمدی و اثربخشی این آموزش‌ها به اثبات رساند تا بتوان از این آموزش‌ها استفاده کاربردی کرد. انجام پژوهش‌های در مورد مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مدیریت خشم و توانمندسازی روانی - اجتماعی با سایر روش‌های آموزشی مانند آموزش مدیریت خود، آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش شفقت به خود و غیره می‌تواند نتایج اثربخشی را بر بهبود مشکلات دختران همچون رفتارهای جامعه‌پسند سطح پایین و سازگاری اجتماعی ضعیف در پی داشته باشد. علاوه بر استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی که امکان سوگیری در آنها محتمل است پیشنهاد می‌شود که از روش‌های پژوهشی دیگر مانند مصاحبه و مشاهده برای سنجش این متغیر استفاده شود تا سوگیری‌ها به حداقل کاهش یابد. نتایج نشان داد که تفاوت میانگین گروه آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی با گروه انتظار بیشتر از تفاوت میانگین گروه آموزش مدیریت خشم با گروه انتظار است که این نشان دهنده آن است که آموزش گروهی توانمندسازی روانی -

اجتماعی اثربخشی بیشتری بر رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی داشته است. در این راستا پیشنهاد می شود که به مشاوران و روان شناسان پیشنهاد می شود از این روش آموزشی یعنی آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی برای بهبود رفتارهای جامعه پسند و سازگاری اجتماعی دانش آموزان در مدارس با برگزاری کارگاه ها و جلسات آموزشی توانمندسازی روانی - اجتماعی استفاده کنند.

ملاحظات اخلاقی: کلیه مشارکت کنندگان رضایت شفاهی خود را جهت شرکت در پژوهش اعلام کرده و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آنها داده شده است. **سهم نویسندگان:** نویسنده مسئول تمامی مراحل فرایند پژوهش را به تنهایی مدیریت نموده و و مسئول نگارش مقاله است.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می دارند هیچ تضاد منافی در مطالعه وجود ندارد. **حمایت مالی:** نویسندگان اذعان می نمایند که هیچ گونه حمایت مالی جهت انجام مقاله انجام ندادند.

تشکر و قدردانی: نویسندگان از همکاری مشارکت کنندگان عزیز در این پژوهش تشکر و قدردانی می نمایند.

منابع

احمدی، ف؛ نقی زاده، م؛ دیرکوند مقدم، ا؛ محمدیان، ف. غضنفری ز. (۱۳۹۷). بررسی شیوع سندرم پیش از قاعدگی در دختران دبیرستانی شهر ایلام، سال ۱۳۹۴. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۶(۱)، ۱۵۴-۱۶۳.

آسیابانی، ف. و آسیابانی، ن. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه توانمندسازی روانی اجتماعی بر کاهش رفتارهای پرخطر و افزایش عزت نفس در نوجوانان در معرض خطر. ماهنامه علمی آفاق علوم انسانی، ۳۰(۱)، ۱۰۱-۸۵.

بندک، م؛ بهادری، م. و ریگی، ش. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر سازگاری اجتماعی و کاهش قلدری دانش آموزان ورزشکار مقطع متوسطه اول شهر تهران. علوم حرکتی و رفتاری، ۳(۱)، ۸۹-۷۹.

بهمنی، ب؛ ترابی، س. رضایی نژاد، س؛ منظری توکلی، و. و معینی فرد، م. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان. پژوهش های کاربردی روان شناختی، ۷(۲)، ۸۰-۶۹.

پورعبدل، س؛ روشن چسلی، ر؛ یعقوبی، ح؛ صبحی قراملکی، ن. غلامی فشارکی، م. (۱۳۹۹). نقش انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی و بدتنظیمی هیجان در پیش‌بینی شدت خشم ورزشکاران رقابتی. پژوهش‌های مشاوره، ۱۹ (۷۵)، ۲۱۳-۱۹۲.

ترابی مومن، ا؛ راهب، غ؛ علی‌پور، ف. و بیگلریان، ا. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی مداخله مددکاری اجتماعی گروهی با رویکرد توسعه بر توانمندسازی روانی و اجتماعی زنان سرپرست خانوار. مجله توانبخشی، ۱۸ (۳)، ۲۵۳-۲۴۲.

ترکمن ملایری، م و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۶). تبیین علی رفتار جامعه‌پسند نوجوانان بر اساس فلسفه فراهیجانی مادر و هیجان‌ات اخلاقی. مجله علمی پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۷ (۲۸)، ۲۲-۱.

جعفری، ا؛ جعفری، ص. و حسینی، س. (۱۳۹۶). اثربخشی توانمندسازی روان‌شناختی در کاهش اضطراب و بهبود کارکردهای اجرایی زنان دارای همسر معتاد. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۸ (۳۲)، ۱۰۹-۸۹. جوانمرد، ج؛ رجائی، ع. و خسروپور، ف. (۱۳۹۸). اثربخشی روان‌درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی بر سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان پسر ناسازگار متوسطه اول. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۳ (۲)، ۲۲۷-۲۰۹.

حسینقلی، ف؛ کوشکی، ش؛ فرزاد، و. و افتخارزاده، س. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده: نقش واسطه‌ای راهبردهای خودتنظیمی. دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۷ (۲)، ۵۰-۲۷.

حسینی کلانی، س. اسدی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش والدگری موفق به مادران بر سازگاری عاطفی، تحصیلی و اجتماعی دختران نوجوان. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۱ (۴۳)، ۱۲۰-۸۹. خدابخشی کولایی، آ؛ فلسفی‌نژاد، م. و اشرفی اصفهانی، و. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش گروهی مدیریت خشم و تأثیر آن بر پرخاشگری و هراس اجتماعی نوجوانان پسر مقیم در مراکز شبانه‌روزی بهزیستی: یک مطالعه آمیخته. نشریه روان‌پرستاری، ۷ (۴)، ۹-۱.

دستی، ن؛ پناه‌علی، ا. آزموده، م. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش حل مسئله به روش شناختی اجتماعی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۶ (۶۱)، ۹۰-۷۶.

راه‌پیمای، س. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر رفتارهای جامعه‌پسند دانش‌آموزان (کمک‌کردن، همکاری و سهیم شدن). مجله علمی و پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، ۸ (۱)، ۶۴-۴۷.

رحمتی، ر؛ محمدخانی، ش؛ محسن‌پور، م. و محسن‌پور، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی بر نگرش شناختی و عاطفی نوجوانان به مصرف موادمخدر (نیروی انتظامی بخش مبارزه با مواد مخدر). فصلنامه علمی و پژوهشی روان‌شناسی نظامی، ۶ (۲۳)، ۲۶-۱۷.

رضائی، ع؛ یحیی‌زاده، ح. و پروین، س. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر و جرأت‌مندی بر سازگاری اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی. مجله روان‌شناسی و روانپزشکی شناخت، ۱ (۳)، ۳۰-۱۵.

- رویین تن، س؛ عابدی، م. جاوید، م. (۱۳۹۹). مقایسه رفتارهای جامعه‌پسند و پریشانی روانی در نوجوانان دختر خانواده‌های معتاد و غیرمعتاد. فصلنامه علمی مطالعات مبارزه با مواد مخدر، ۱۲(۴۶)، ۷۳-۵۳.
- زاهدی، ز؛ امانی، ا؛ عزیزی، آ؛ نصیری هانیس، غ؛ زارعیان، ف؛ و ویژه‌رواری، ن. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان راه‌حل‌مدار بر کیفیت زندگی و افسردگی دختران جوان. مطالعات روان‌شناختی، ۱۶(۲)، ۱۵۶-۱۴۱.
- زائری، م. و محمدی، م. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت مدیریت خشم به شیوه شناختی- رفتاری بر سیستم‌های فعال‌ساز و بازداری رفتاری. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۹(۳)، ۱۴۶-۱۴۲.
- شجری، خ؛ و حجازی، م. (۱۳۹۸). نقش میانجی سازگاری تحصیلی در رابطه بین سبک‌های فرزند پروری والدین با بلوغ عاطفی و ناگویی خلقی در دانش‌آموزان دختر شهر زنجان. نشریه راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۶(۲)، ۳۸-۲۵.
- شکوهی یکتا، م؛ اکبری زردخانه، س؛ عطاری، م. و مهدوی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر افسردگی، اضطراب و تنبذگی دانش‌آموزان. نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی، ۱۰(۲)، ۲۳۶-۲۲۷.
- شیخ‌الاسلامی، ع؛ سلیمانی، ا؛ و محرم‌زاده، ه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۴۷)، ۷۳-۴۹.
- صفاری‌نیا، م. و خلیلی، م. (۱۳۹۹). مقایسه سبک‌های تبادل اجتماعی و جامعه‌پسندی در میان بیماران مبتلا به سرطان گوارش و قلبی و گروه عادی. نشریه علمی روان‌شناسی اجتماعی، ۸(۵۵)، ۲۷-۱۵.
- صفاری‌نیا، م؛ تدریس تبریزی، م؛ محتشمی، ط. و حسن‌زاده، پ. (۱۳۹۳). تأثیر مؤلفه‌های شخصیت جامعه‌پسند و خودشیفتگی بر بهزیستی اجتماعی در ساکنان شهر تهران. مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۵(۳)، ۴۴-۳۵.
- فرجی، م؛ مکوندی، ب؛ بختیارپور، س؛ افتخار‌صعادی، ز. و احتشام‌زاده، پ. (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه‌یار و مهار خشم در دانش‌آموزان شهر اهواز. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۹(۳)، ۱۸۰-۱۶۲.
- فرنام، ع. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و مدیریت خشم بر کاهش تعارضات والد-نوجوان در بین دانش‌آموزان پسر. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۲۹)، ۱۷۶-۱۴۹.
- قمی‌گیوی، ح؛ شیخ‌الاسلامی، ع. و عادل، ز. (۱۳۹۴). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری بر خشم و بهزیستی روان‌شناختی دختران پرخاشگر. پژوهش‌های مشاوره، ۱۴(۵۵)، ۷۲-۵۶.
- کریمی وکیل، ع؛ شفیع‌آبادی، ع؛ فرحبخش، ک. و یونسی، ج. (۱۳۹۷). تدوین برنامه آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی زنان سرپرست خانوار بر مبنای نظریه روان‌شناسی فردی و ارزیابی اثربخشی آن. پژوهشنامه زنان، ۹(۲۳)، ۱۶۷-۱۳۵.
- محمد امین‌زاده، د؛ کاظمیان، س؛ اسمعیلی، م. و اسمری، ی. (۱۳۹۶). پیش‌بینی همدلی ادراک شده بر اساس طرح‌واره‌های هیجانی و تاب‌آوری در مادران دارای فرزند کم‌توان جسمی حرکتی. مجله توانبخشی، ۱۸(۲)، ۱۴۲-۱۵۳.

محمدی باغملایی، ح؛ و یوسفی، ف. (۱۳۹۷). رابطه ساختاری تعامل معلم-دانش‌آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۲)، ۷۵-۹۹.

مهدیان فر، ف؛ کیمیایی، س. و قنبری هاشم آبادی، ب. (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی توانمند سازی روانی- اجتماعی مبتنی بر تئوری انتخاب بر کاهش افسردگی و پرخاشگری زنان دارای همسران زندانی در سال ۱۳۹۲. *مجله پزشکی قانونی ایران*، ۲۱(۳)، ۱۶۷-۱۷۷.

مهراندیش، ن؛ سلیمی بجستانی، ح. نعیمی، ا. (۱۳۹۸). مولفه‌های احساس تنهایی دختران نوجوان مبتنی بر تجارب زیسته‌ی آنان. *پژوهش‌های مشاوره*، ۱۸(۷۰)، ۳۴-۴.

نعامی، ع؛ مهرابی زاده هنرمند، م؛ بساک نژاد، س؛ حسنونند عموزاده، م؛ اسدی، ا. و سنایی نسب، ن. (۱۳۹۸). رابطه نگرش مذهبی با رفتار جامعه پسند با توجه به نقش میانجی همدلی و نועدوستی در دانشجویان پرستاری و پزشکی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۹(۱۸۲)، ۷۳-۸۱.

- Benner, A. D., Hou, Y., & Jackson, K. M. (2020). The Consequences of Friend-Related Stress Across Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 40 (2), 249-272.
- Bryce, C. I., Alexander, B. L., Fraser, A. M., & Fabes, R. A. (2020). Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. *Psychology in the Schools*, 57 (2), 171-190.
- Colburn, M. D., Harris, E., Lehmann, C., Widdice, L. E., & Klein, M. D. (2020). Adolescent depression curriculum impact on pediatric residents' knowledge and confidence to diagnose and manage depression. *Journal of Adolescent Health*, 66 (2), 240-246.
- Coppo, A., Gattino, S., Faggiano, F., Gilardi, L., Capra, P., Tortone, C., & De Piccoli, N. (2020). Psychosocial empowerment-based interventions for smoking reduction: concepts, measures and outcomes. A systematic review. *Global Health Promotion*, 27 (4), 88-96.
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (2008). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)*. Sage Publications, Inc.
- Doğan, S., & Çam, O. (2020). The effect of adaptation theory-based therapeutic approach on adolescents anger management. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 33 (2), 85-94.
- Duinhof, E. L., Smid, S. C., Vollebergh, W. A. M., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Immigration background and adolescent mental health problems: the role of family affluence, adolescent educational level and gender. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 1 (1), 1-11.
- Egbe, I. B., Augustina, O. O., Itita, E. V., Patrick, A. E., & Bassey, O. U. (2020). Sexual Behaviour and Domestic Violence among Teenage Girls in Yakurr Local Government Area, Cross River State, Nigeria. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9 (2), 101-115.

- Fu, L., Wang, P., Zhao, M., Xie, X., Chen, Y., Nie, J., & Lei, L. (2020). Can emotion regulation difficulty lead to adolescent problematic smartphone use? A moderated mediation model of depression and perceived social support. *Children and Youth Services Review, 108* (1), 1046-1060.
- Jin, S., Balliet, D., Romano, A., Spadaro, G., van Lissa, C. J., Agostini, M., & PsyCorona Collaboration. (2021). Intergenerational conflicts of interest and prosocial behavior during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences, 171* (1), 1-10.
- Lee, M. Y., Wang, H. S., & Chen, C. J. (2020). Development and validation of the social adjustment scale for adolescents with Tourette syndrome in Taiwan. *Journal of pediatric nursing, 51*, e13-e20.
- Mewton, L., Shaw, B., Slade, T., Birrell, L., Newton, N. C., Chapman, C., & Teesson, M. (2020). The comorbidity between alcohol use and internalising psychopathology in early adolescence. *Mental Health & Prevention, 17* (1), 1-10.
- Nho, C. R., Yoon, S., Seo, J., & Cui, L. (2019). The mediating effect of perceived social support between depression and school adjustment in refugee children in South Korea. *Children and Youth Services Review, 106* (1), 1-10.
- Polat, H., & Asi Karakaş, S. (2021). The effect of acceptance and commitment therapy orientated anger management training on anger ruminations and impulsivity levels in forensic psychiatric patients: A randomized controlled trial. *Perspectives in Psychiatric Care, 1* (1), 1-10.
- Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S. J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion, 20* (1), 80-90.
- Shah, S. M. T., Saxeena, S., & Khandai, H. (2019). Adjustment and Academic Achievement: A Comparative Study of Male and Girl Secondary Level Students of Jammu. *International Journal of Scientific Research and Review, 7* (6), 12-20.
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). The adjustment Inventory for school students (AISS). *Agra (India): National Psychological Corporation.*
- Theodore, L. A., & Bracken, B. A. (2020). *Positive psychology and multidimensional adjustment.* In C. Maykel & M. A. Bray (Eds.), *Applying psychology in the schools. Promoting mind-body health in schools: Interventions for mental health professionals* (p. 131-143). American Psychological Association.
- Thielmann, I., Spadaro, G., & Balliet, D. (2020). Personality and prosocial behavior: A theoretical framework and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146* (1), 30-45.
- Walsh, J. J., Christoffel, D. J., Wu, X., Pomrenze, M. B., & Malenka, R. C. (2021). Dissecting neural mechanisms of prosocial behaviors. *Current Opinion in Neurobiology, 68* (1), 9-14.

