

نقش خودپنداره و بهزیستی مدرسه در میزان خشم دانش‌آموزان پسر

تاریخ دریافت مقاله: 1403/3/18 تاریخ پذیرش نهایی: 1403/9/22

زهرا حسین زاده ملکی^{1*}، مهسا قانع²، بهناز شیدعنبرانی³

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی خشم پسران نوجوان بر اساس خودپنداره و بهزیستی مدرسه انجام شد. **روش:** حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران حدود 170 نفر بود که در نیم‌سال نخست تحصیلی 1401-1402 انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه اطلاعات جمعیت شناختی، بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهر (1999)، مقیاس خودپنداره کودکان پیرز-هریس (1969) و سیاهه 2 خشم صفت-حالت اسپیلبرگر (1999) بود. بعد از کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های ناقص، برای تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون با کمک نرم‌افزار SPSS نسخه 24 استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که بین متغیرهای پیش‌بین (خودپنداره و بهزیستی مدرسه) با متغیر ملاک (میزان خشم) این پژوهش در پسران نوجوان همبستگی معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). در مدل پیش‌بینی حالت خشم، علاقمندی به مدرسه ($P < 0/001$)، $\beta = -0/42$ ، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی ($\beta = -0/20$ ، $P < 0/022$) و خودپنداره ($\beta = -0/22$ ، $P < 0/007$) قادر به تبیین 29 درصد واریانس میزان خشم هستند ($R^2 = 0/29$). در مدل پیش‌بینی صفت خشم، علاقمندی به مدرسه ($\beta = -0/20$ ، $P < 0/029$)، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی ($\beta = -0/18$ ، $P < 0/048$) و خودپنداره ($\beta = -0/33$ ، $P < 0/001$) 17 درصد واریانس میزان خشم را پیش‌بینی می‌کنند ($R^2 = 0/29$). در نهایت در مدل پیش‌بینی شاخص بیان خشم، علاقمندی به مدرسه ($\beta = -0/26$ ، $P < 0/002$) و خودپنداره ($\beta = -0/25$ ، $P < 0/001$) قادر به تبیین 31 درصد از واریانس متغیر ملاک (میزان خشم) هستند ($R^2 = 0/31$). **نتیجه‌گیری:** یافته‌های این پژوهش در همگرایی با یافته‌های پیشین نشان داد، خودپنداره و بهزیستی مدرسه در پیش‌بینی خشم حالت-صفت پسران نوجوان، نقش دارند.

کلمات کلیدی: خشم، خودپنداره، مدل‌سازی پیش‌بین، بهزیستی مدرسه، پسران نوجوان.

1. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

* نویسنده مسئول: z.hmaleki@um.ac.ir

2. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

3. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.



The Role of Self-Concept and School Well-Being in Anger Levels Among Male Students

Received: 2024/06/07

Accepted: 2024/12/12

Zahra Hosseinzadeh Maleki^{*1}, Mahsa Ghane², Behnaz Shid Anbarani³

Original Article

Abstract

Introduction: This study aimed to investigate the predictive role of self-concept and school well-being in anger levels among adolescent boys.

Method: A sample of 170 participants was selected using Cochran's formula during the 1402-1401 academic year. Data were collected using the Kaplan and Maher School Well-Being Questionnaire (1999), the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (CSCS) (1969), a Demographic Information Questionnaire, and the Spielberger State-Trait Anger Inventory-2 (STAXI-2) (1999). After excluding incomplete responses, data were analyzed using Pearson correlation and regression analysis in SPSS-24 software.

Results: The findings revealed significant correlations between the predictor variables (self-concept and school well-being) and the criterion variable (anger level) in adolescent boys ($P < 0.05$). For state anger, interest in school ($P < 0.001$, $\beta = -0.42$), perceived academic self-efficacy ($P < 0.022$, $\beta = -0.20$), and self-concept ($P < 0.007$, $\beta = 0.22$) collectively explained 29% of the variance in anger levels ($R^2 = 0.29$). For trait anger, interest in school ($P < 0.029$, $\beta = 0.20$), perceived academic self-efficacy ($P < 0.048$, $\beta = 0.18$), and self-concept ($P < 0.001$, $\beta = 0.33$) accounted for 17% of the variance ($R^2 = 0.17$). Furthermore, in the model predicting anger expression, interest in school ($P < 0.002$, $\beta = -0.26$) and self-concept ($P < 0.001$, $\beta = -0.25$) explained 31% of the variance ($R^2 = 0.31$).

Conclusion: The findings highlight the significant role of self-concept and school well-being in predicting state and trait anger among adolescent boys. These results align with prior research and emphasize the importance of these factors in emotional regulation and adolescent mental health.

Keywords: Anger, Self-concept, Predictive modeling, School well-being, Adolescent boys.

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

* Corresponding Author: z.hmaleki@um.ac.ir

2. M.A. of General Psychology, Faculty of Education and Psychology. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

3. Phd student of psychology, Faculty of Education and Psychology. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

مقدمه

نوجوانی از چالش‌برانگیزترین مراحل زندگی است زیرا فرد از آرمیدگی دوران کودکی خارج شده و با بعضی تغییرات از جمله در ظاهر بدن، هورمون‌ها، محیط اجتماعی، مغز و توانمندی‌های شناختی مواجه می‌شود که در این مرحله از بسیاری ابعاد تغییر می‌کند و دوباره تنظیم می‌شود (اوزدمیر، اوتکوالپ و پالوش¹، 2016). چنین تغییرات سریع و جامعی، آسیب‌پذیری در برابر مشکلات سلامت روان را افزایش می‌دهد (صالحی خلردی و حسینی طبقدهی، 1402)؛ از شایعترین این آسیب‌پذیری‌ها عدم کنترل خشم² و پرخاشگری³ است (کاماچو-مورلس⁴ و همکاران، 2021؛ ریس، آلمیدا، میراندا، آلوس و مادیرا⁵، 2013). خشم هیجانی عمومی است که شدت آن از یک تحریک خفیف یا آزاردهنده تا خشم شدید و پرخاشگری کنترل نشده، می‌تواند متفاوت باشد، همچنین، پرخاشگری به بیان رفتاری خشم اشاره دارد که می‌تواند به شکل اعمال فیزیکی یا کلامی باشد. پرخاشگری جسمانی⁶ می‌تواند به سمت خود، اشیاء یا دیگران باشد و پرخاشگری کلامی⁷ فریاد خشمگین یا خشونت فیزیکی تهدیدآمیز را شامل شود (پوتگال، استملر و اسپیلبرگر⁸، 2010). خشم و پرخاشگری به‌طور بالقوه منجر به پیامدهای منفی عاطفی، جسمانی، رفتاری، آموزشی و درمانی برای افراد می‌شود که در تعامل با تغییرات در دوره نوجوانی به افزایش جدی آسیب‌ها برای نوجوانان نیز می‌انجامد (مالتی⁹، 2020).

نوجوانانی که در مقابله با خشم مهارت ندارند، در پردازش احساسات منفی مشکل دارند و مشکلات فعال‌سازی لیمبیک در آن‌ها تقویت شده و رایج است (دودیک¹⁰ و همکاران، 2022). از این رو، شناسایی عوامل سهیم در بروز خشم نوجوانان یک اولویت پژوهشی در حوزه علوم شناختی است (جونیر¹¹ و همکاران، 2023). جدا از آسیب فیزیکی در کوتاه مدت، نوجوانانی که رفتارهای پرخاشگرانه/مخرب نشان می‌دهند، در معرض ابتلا به اختلال‌های روانپزشکی هستند، پیش‌آگهی درمانی ضعیفی دارند (عبدالحمیدی، غدیری و محمدزاده، 1402)؛ افزایش پیامدهای درازمدت احتمالی شامل مشکلات با همسالان، ترک زود هنگام مدرسه، رفتار ضداجتماعی و سوءمصرف مواد را متحمل خواهند شد (ریس و همکاران، 2013؛ فایوز، کنگ، فولر و دیجیوزپه¹²، 2011) که با تکانش‌گری بیش‌تر در مقابل تجربه خشم، حتی اقدام به خودکشی در آنان را افزایش می‌دهد (مارکوئیز-فیکسا¹³ و همکاران، 2021؛ مسعود، کامران، قیصر و اشرف¹⁴، 2018). افزایش وقوع حوادث خشونت‌آمیز در مدارس، انواع خشم و نحوه کنترل یا بیان آن در نوجوانی، طی سال‌های اخیر، به یک نگرانی مهم تبدیل شده است (مالتی، 2020؛ تکوئیت و مونتیرو¹⁵، 2019). مبتنی بر شواهد پژوهشی، عوامل مختلفی از جمله متغیرهای شخصی و محیطی (روبلز-هایدر، مارتینز گونزالز، فلورزینو، ایبازناوارو و عمار¹⁶، 2021)، مانند سبک‌های دلبستگی¹⁷ (مالوف¹⁸ و همکاران، 2022)، سبک‌های فرزندپروری¹⁹ (مودگیل و

1. Özdemir, Utkualp & Palloş
2. Anger control
3. Aggression
4. Camacho-Morles
5. Reis, Almeida, Miranda, Alves & Madeira
6. Physical aggression
7. Verbal aggression
8. Potegal, Stemmler & Spielberger
9. Malti
10. Dodich
11. Júnior
12. Fives, Kong, Fuller & DiGiuseppe
13. Marques-Feixa
14. Masood, Kamran, Qaisar & Ashraf
15. Taquette & Monteiro
16. Robles-Haydar, Martínez-González, Flórez-Niño, Ibáñez-Navarro & Amar
17. Attachment styles
18. Maalouf
19. Parenting styles

مودگیل¹، 2017)، رضایت از زندگی، اختلال‌های شناختی و غیره می‌تواند بر میزان خشم نوجوان اثر بگذارد (دودیچ و همکاران، 2022). بنابراین، شناسایی عواملی که ممکن است منجر به افزایش یا کاهش خشم شود حائز اهمیت کاربردی و عملیاتی است؛ ضمن آنکه همه نوجوانان ممکن است به‌طور یکسان تحت‌تأثیر این متغیرها قرار نگیرند. در این میان، نقش عوامل مختلفی چون خودپنداره² (اوبید³ و همکاران، 2019) و بهزیستی مدرسه⁴ می‌تواند در بروز خشم سهمیم باشد که برای سنین نوجوانی غیرقابل چشم‌پوشی است (روبلز-هایدر و همکاران، 2021).

خودپنداره، یعنی ادراک فرد و یا نحوه تفکر فرد در مورد خود که باتوجه به تمرکز بر هویت‌یابی و تشکیل خودپنداره در دوره نوجوانی است. خودپنداره و مؤلفه‌های آن همچون عزت‌نفس و خودکارآمدی، از عوامل حائز اهمیت در شدت خشم نوجوانان است (اوبید و همکاران، 2019) و به عنوان یک نظام سازمان‌یافته که احساس افراد را نسبت به خود، سایرین و روابط اجتماعی با آن‌ها شکل می‌دهد (حسینی، نیکدل و تقوایی‌نیا، 1401)، ارتباط نزدیکی با سلامت روان دارد و کیفیت پایین‌تر خودپنداره محصلان با اختلال‌های روان‌شناختی بیش‌تر همراه است (ژانگ، میا او، هه و وانگ⁵، 2022).

خودکارآمدی ادراک‌شده⁶ تحصیلی مبتنی بر نظریه بندورا، به‌عنوان قابلیت درک فرد از انجام تکالیف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی است که به تعداد مهارت‌ها مربوط نمی‌شود، بلکه به باورهایی همچون، اهمیت مطالعه، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال، ارتباط موفقیت‌آمیز با معلمین، برقراری روابط دوستانه با دیگران، گرفتن نمره‌های خوب و غیره در کلاس اشاره دارد که شخص تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند با تلاش از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره‌بردار و مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهد (سعادت، اصغری و جزایری، 1394). بنابراین، خودپنداره مثبت پیامدهای مطلوبی را برای فرد در موقعیت‌های آموزشی مانند موفقیت در عملکرد تحصیلی (کاماچو-مورلس و همکاران، 2021) و کنترل بهتر هیجانات منفی (تاس⁷، 2020؛ ژانگ و همکاران، 2022) به همراه دارد.

مدرسه و بهزیستی مدرسه از عوامل تأثیرگذار مهم در هویت‌یابی، شکل‌گیری خودپنداره، افزایش یا کاهش تعارضات نوجوان با والدین و میزان خشم نوجوانان به‌ویژه پسران است (آندروز، فولکس و بلیک‌مور⁸، 2020؛ لوک، بادملی و کانباز⁹، 2018؛ ورهوون، پورتویس و ولمن¹⁰، 2019). مدرسه یک زمینه اصلی رشد در زندگی نوجوانان است. درواقع، مدرسه را می‌توان محل کار اصلی نوجوانان دانست که دارای ویژگی‌های مشابه با محیط کار بزرگ‌سالان، مانند وظایف و فعالیت‌های استاندارد و مسئولیت کاری شخص است (پرالتا، روئلینگ، سمدال، هیپکینس و دودلی¹¹، 2017؛ ورهوون، پورتویس و ولمن، 2019). بهزیستی مدرسه، به برخورد و رفتار دانش‌آموزان موقع حضور در مدرسه جهت می‌دهد، در تعریف بهزیستی مدرسه، مؤلفه‌هایی مانند آگاهی و درک دانش‌آموزان از فضای آموزشی، ساختار مدرسه، ارتباط دانش‌آموزان با معلمان و همچنین علاقه به‌مدرسه مدنظر هستند که نه‌تنها در بهبود سلامت (بوند¹² و همکاران، 2007) بلکه در نتایج آموزشی و رضایت تحصیلی بعدی دانش‌آموزان نیز نقش مهمی دارد (کیورو¹³ و همکاران، 2020). از سوی دیگر، نوجوانان در مدرسه با تجربیاتی دست‌وپنجه نرم می‌کنند که ممکن است باعث خشم شود و در نتیجه بر بهزیستی مدرسه آن‌ها تأثیر بگذارد (کیورو و همکاران، 2020). بنابراین، بهزیستی مدرسه جنبه‌های کلیدی تجارب

1. Moudgil & Moudgil

2. Negative self-concept

3. Obeid

4. School well-being

5. Zhang, Miao, He & Wang

6. Perceived self-efficacy

7. Tus

8. Andrews, Foulkes & Blakemore

9. Lök, Bademli & Canbaz

10. Verhoeven, Poorthuis & Volman

11. Peralta, Rowling, Samdal, Hipkins & Dudley

12. Bond

13. Kiuru

نوجوانان از محیط مدرسه را منعکس می‌کند؛ به‌عنوان علاقه‌مندی به‌مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی و رفتارهای مخرب تعریف می‌شود؛ علاقه‌مندی به‌مدرسه، تجربیات مثبت نوجوانان در مدرسه را توصیف می‌کند و به رضایت از مدرسه، لذت و علاقه مرتبط با مدرسه اشاره دارد (کیورو و همکاران، 2020). در ایران، در پژوهشی نشان داده که پیامدهای مثبت آتی بهزیستی مدرسه حائز اهمیت می‌باشد و مداخلات مربوط به بهبود بهزیستی مدرسه با بهبود خشم در دانش‌آموزان مرتبط بوده است (نظری بولانی، یاراحمدی، احمدیان و جدیدی، 1401). همچنین، بهزیستی مدرسه هم در گروه دختران و هم در گروه پسران با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد که عملکرد ریاضی را نیز پیش‌بینی می‌کند (چراغی‌خواه، عرب زاده و کدیور، 1394).

یافته‌های پژوهشی، نشان می‌دهند که می‌توان بهزیستی مدرسه را بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان پیش‌بینی کرد (بیان‌فر و وفائی‌نژاد، 1400) و در مدارس جهت نیل به بهزیستی می‌توان ابعاد و مؤلفه‌های سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی و تئیدیگی تحصیلی را در نظر گرفت (لوک و همکاران، 2018). نتایج مطالعه شهابی و جعفری (1398) آشکار ساخت که بهزیستی روان‌شناختی، پرخاشگری کلامی، پرخاشگری فیزیکی و افسردگی معلمان به عنوان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همچنین، خودپنداره ممکن است نقش واسطه‌ای بین خشم و تاب‌آوری داشته باشد (وو، چانگ، تسای و لیانگ¹، 2018). تیان، لیو هوانگ و هوبنر² (2013) نیز به این نتیجه رسیدند که در اوایل نوجوانی، حمایت والدین و معلم، به‌طور قابل توجهی با بهزیستی مثبت مدرسه مرتبط است. در پژوهش تورگروسا، اینگلس و گارسیا فرناندز³ (2011) نشان داده شد که نوجوانان دارای رفتار پرخاشگرانه نسبت به همسالان غیرپرخاشگر خود، رابطه‌شان با والدین خود را بیشتر به‌عنوان رابطه‌ای منفی درک می‌کنند، علاقه کمی به فعالیت‌های کلامی نشان می‌دهند، کم‌تر صمیمانه هستند و عزت‌نفس پایین‌تری دارند که در نتیجه شدت خشم بالاتری را گزارش می‌دهند.

با توجه به شیوع پرخاشگری و خشم در دانش‌آموزان و از منظر اولویت پیامدهای منفی آن برای فرد و جامعه (مالتی، 2020؛ تکوئیت و مونتیرو، 2019)، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال بود که آیا خودپنداره و بهزیستی مدرسه می‌تواند خشم را در دانش‌آموزان پسر پیش‌بینی کند یا خیر. با مرور پیشینه پژوهشی مشهود است که حوزه بهزیستی مدرسه و خودپنداره و نقش آن‌ها در پیش‌بینی خشم در دانش‌آموزان نوجوان پسر کم‌تر مورد توجه بوده است (وو و همکاران، 2018). بنابراین، نقش نوآورانه این مقاله در بررسی همزمان مفهوم خودپنداره و بهزیستی مدرسه در پیش‌بینی سطح خشم دانش‌آموزان پسر نهفته است که به‌طور جداگانه به این متغیرها پرداخته‌اند، این مطالعه تلاش می‌کند تا با تحلیل تعامل میان این دو مؤلفه، به درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر مدیریت هیجانات و رفتارهای مرتبط با خشم در محیط مدرسه دست یابد تا با بررسی تعاملی عوامل فردی (خودپنداره) و محیطی (بهزیستی مدرسه) در مدیریت خشم نوجوانان بینش‌های نوینی در زمینه روان‌شناسی آموزشی ارائه می‌دهد. تمرکز بر دانش‌آموزان پسر به عنوان یک گروه خاص نیز از جنبه‌های متمایز آن است. ضمن آن که می‌تواند به شناخت بهتر ویژگی‌های جنسیتی در تجربه و ابراز خشم کمک کند. در نتیجه، نقش مدرسه را به‌عنوان یک محیط اجتماعی کلیدی برای نوجوانان برجسته می‌سازد، از این‌رو، یافته‌های این پژوهش همچنین قابلیت کاربرد برای بهبود بهزیستی روانی و کاهش رفتارهای ناشی از خشم در محیط‌های آموزشی را دارد.

روش

پژوهش حاضر، در زمره مطالعات توصیفی-همبستگی است. جامعه آن شامل دانش‌آموزان نوجوانان پسر 15 ساله مدارس شهرستان مشهد بود که حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران در سطح 5 درصد 170 نفر بود و به شیوه نمونه‌گیری در دسترس، از میان

1. Wu, Chang, Tsai & Liang
2. Tian, Liu Huang & Huebner
3. Torregrosa, Ingles & Garcia-Fernandez

دانش‌آموزان پسری که در نیمسال اول تحصیلی 1401-1402 مشغول به تحصیل بودند از مدرسه سروش هدایت در ناحیه 6، مدارس شهید چمران و رسالت در طبقه مشهد انتخاب شدند. معیارهای ورود رضایت آگاهانه، فقدان هرگونه بیماری جسمانی یا روان‌شناختی جدی، حداقل سن 15 سال و معیار خروج عدم تمایل به پاسخدهی به پرسش‌نامه‌ها و سن بالاتر از 16 بود. با گردآوری پرسش‌نامه‌ها و پس از کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های ناقص، داده‌های 166 نفر مورد تحلیل آماری قرار گرفت. برای ایجاد انگیزه جهت تکمیل پرسش‌نامه‌ها و رعایت صحت داده‌ها، تفسیر پرسش‌نامه‌ها به صورت مفصل برای یک‌یک آن‌ها ارسال گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه، به وسیله نرم افزار SPSS-24، صورت گرفت.

این پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی انجام شده است. قبل از شروع مطالعه، رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان دریافت شد و هدف و مراحل پژوهش به طور کامل برای آنها توضیح داده شد. محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان تضمین شد و به آنها اطمینان داده شد که داده‌ها تنها به صورت کلی و بدون اشاره به هویت فردی گزارش می‌شود. همچنین، شرکت‌کنندگان در هر مرحله از پژوهش امکان خروج از مطالعه را داشتند. این مطالعه هیچ‌گونه آسیب جسمی یا روانی برای شرکت‌کنندگان به همراه نداشته است.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسش‌نامه بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهر¹: ساخت پرسش‌نامه بهزیستی مدرسه توسط کاپلان و ماهر (1999) صورت گرفت که دارای 18 گویه و شامل سه خرده‌مقیاس علاقه‌مندی به مدرسه (7 گویه)، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی (6 گویه) و رفتار مخرب (5 گویه) است. پاسخ‌ها بر اساس طیف 5 درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) درجه‌بندی می‌شوند. دامنه نمرات کل این پرسش‌نامه از حداقل 18 تا حداکثر 90 متغیر است. نمره گذاری مؤلفه‌ای پرسش‌نامه برای علاقه‌مندی به مدرسه سوالات 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، برای خودکارآمدی سوالات 8، 9، 10، 11، 12، 13 و برای رفتار مخرب سوالات 4، 14، 15، 18 است که در تفسیر نمرات رفتار مخرب باید دقت نمود که نمرات پایین به معنای رفتار مخرب و نمرات بالا به معنای رفتارهای سازنده تفسیر می‌شوند. مجموع نمرات نشان‌دهنده بهزیستی مدرسه است؛ هر چه نمرات بالاتر باشد نمایان‌گر بالاتر بودن بهزیستی مدرسه نیز می‌باشد (کاپلان و ماهر، 1999). سازندگان، ضمن تایید روایی آن، آلفای کرونباخ برای علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی و رفتار مخرب را به ترتیب برابر با 0/81، 0/84 و 0/83 گزارش کردند. در ایران نیز روایی تایید گردیده است (کاوسیان، کدیور و فرزاد، 1391). در پژوهشی توسط کاوسیان و همکاران (1391)، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس 0/76 گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار است. همچنین، روایی محتوایی و صوری این پرسش‌نامه در همان مطالعه تأیید شده است. روایی صوری و محتوایی این ابزار با ارزیابی گویه‌ها توسط متخصصان حوزه روان‌شناسی و آموزش بررسی شده است تا اطمینان حاصل شود که گویه‌ها مفاهیم مرتبط با بهزیستی مدرسه را به درستی پوشش می‌دهند. همچنین، برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده شده است تا ابعاد مختلف این سازه شناسایی و تأیید شوند. این روش‌ها نشان می‌دهند که پرسش‌نامه از تناسب و دقت لازم برای سنجش مفهوم بهزیستی مدرسه برخوردار است (کاوسیان و همکاران، 1391). همچنین در پژوهش دیگری ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل برابر با 0/77 گزارش شده است (شیخ‌الاسلامی و قنبری‌طلب، 1397).

1. Kaplan & Maher

ب) **مقیاس خودپنداره کودکان پیرز - هریس**¹: این مقیاس با هدف سنجش میزان خودپنداره کودکان و نوجوانان، در سال 1969 توسط پیرز و هریس، طراحی شد. مقیاس خودگزارشی CSCS شامل 80 گویه درباره اینکه کودکان و نوجوانان درباره خودشان چه احساسی دارند، می‌باشد؛ در این مقیاس شش بعدی، خودپنداره به‌عنوان مجموعه نسبتاً ثابت در مورد نگرش فرد نسبت به خود، در نظر گرفته شده است. ابعاد مقیاس نیز شامل اضطراب (سؤال‌های 6، 7، 10، 28، 37، 38، 44، 65، 68، 74، 78 و 79)؛ وضعیت مدرسه و وضعیت شناختی و ذهنی (سؤال‌های 5، 9، 16، 19، 20، 21، 23، 24، 26، 30، 31، 42، 45، 53، 63، 66 و 70)؛ خرسندی و شادی (سؤال‌های 2، 4، 32، 36، 50، 52، 58، 60، 62 و 72)؛ رفتار (سؤال‌های 12، 13، 14، 18، 22، 25، 34، 35، 39، 47، 48، 56، 59، 61، 64، 67، 71 و 76)؛ ویژگی‌های ظاهری (8، 15، 29، 41، 54، 55، 69، 73، 77، 79 و 80) و جامعه‌پسندی (سؤال‌های 1، 3، 11، 27، 33، 40، 43، 46، 49، 51 و 57) است؛ به هر پاسخ "بله"، یک و به هر پاسخ "خیر"، صفر تعلق می‌گیرد؛ همه خرده مقیاس‌ها به غیر از اضطراب (که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود) در جهت خودپنداره مثبت نمره‌گذاری می‌شوند و از مجموع نمرات شش حوزه، نمره کل حاصل می‌گردد. دامنه نمرات این مقیاس از 0 تا 80 متغیر است. نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده خودسنجی مثبت و نمره پایین، نشان‌دهنده خودسنجی منفی از خودپنداره است. روایی سازه این مقیاس مورد تأیید است (فرانکلین، دولی، روسو و سابرز²، 1981). در ایران، این مقیاس توسط احمدی حکمتی‌کار (1372) هنجاریابی شده است. در این مطالعه، روایی همگرایی مقیاس از طریق همبستگی آن با آزمون خودپنداره محاسبه شد و ضرایب همبستگی بین 0/32 تا 0/85 به دست آمد. این نتایج نشان‌دهنده روایی مطلوب مقیاس در جمعیت ایرانی است. همچنین در این مطالعه، ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی گویه‌های پرسش‌نامه محاسبه شد که پایایی بالایی را نشان داد (بالا تر از 0/70). همچنین، با استفاده از روش بازآزمایی، ضرایب پایایی معناداری به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات نمرات در طول زمان بود. این نتایج بیانگر قابلیت اعتماد این مقیاس برای استفاده در جمعیت ایرانی است. میزان آلفای کرونباخ مقیاس CSCS توسط مشهدی، حسینی یزدی، عاصمی و کیمیایی (1394) نیز 0/81 گزارش شد.

ج) **سیاهه-2 خشم صفت - حالت اسپیلبرگر**³: ویرایش دوم سیاهه STAXI، توسط اسپیلبرگر و همکارانش (1999) در 57 ماده با هدف سنجش مؤلفه‌های خشم منتشر شد. سیاهه STAXI-2 شامل مقیاس‌های (صفت خشم⁴، برون‌ریزی خشم⁵، درون‌ریزی خشم⁶، حالت خشم⁷، کنترل برون‌ریزی خشم⁸ و کنترل درون‌ریزی خشم⁹) و 5 خرده‌مقیاس (خلق‌وخوی خشمگین، احساس خشم، احساس نیاز شدید به بیان کلامی خشم، احساس نیاز شدید به بیان فیزیکی خشم و واکنش خشمناک) و یک شاخص بیان خشم می‌باشد. شرکت‌کنندگان بر روی مقیاس 4 درجه‌ای از تقریباً هرگز (1) تا تقریباً همیشه (4) وضعیت خود را رتبه‌بندی می‌کنند و بدین‌وسیله شدت احساسات خشم خود را بر اساس کنترل، سرکوب، بیان و فراوانی تجربه اندازه‌گیری می‌کنند. برای محاسبه نمره کلی بیان خشم مجموع نمرات کنترل برون‌ریزی و درون‌ریزی خشم از مجموع نمرات بیان درونی و بیرونی خشم کم می‌شود و باقیمانده با نمره ثابت 43 جمع می‌شود. نمره فرد در این شاخص در دامنه‌ای از 3 تا 79 قرار می‌گیرد (اصغری‌مقدم، دیباج‌نیا و مقدسین، 1390) و از روایی و پایایی کافی برخوردار است؛ ضریب آلفای کرونباخ برای خشم حالت پسران 0/92، خشم صفت 0/83، ابرازخشم درونی 0/60، ابرازخشم بیرونی 0/73، کنترل خشم درونی 0/89 و کنترل بیرونی 0/87

1. Piers-Harris children's self-concept scale (CSCS)
 2. Franklin, Duley, Rousseau & Sabers
 3. Spielberger State-Trait Anger Inventory-2 (STAXI-2)
 4. Trait anger
 5. Anger expression-out
 6. Anger expression-in
 7. State anger
 8. Anger control-out
 9. Anger control-in

گزارش شده است (لیندکوئیست، دادرمن و هلستروم¹، 2003). در پژوهش خدایاری فرد، غلامعلی لواسانی، اکبری زردخانه و لیاقت (1389) در نمونه ایرانی، STAXI-2 دارای پایایی معقول، سازگاری درونی و روایی سازه، محتوا، همزمان، همگرا، واگرا و تفکیکی است و میزان آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها بین 0/60 تا 0/92 گزارش گردید. در پژوهش خدایاری فرد و همکاران (1389)، روایی سیاهه ابراز خشم صفت-حالت 2 اسپیلبرگر از طریق روش‌های مختلف بررسی شد. روایی محتوایی با تأیید متخصصان روان‌شناسی و روان‌سنجی حاصل شد تا اطمینان از تناسب گویه‌ها با مفهوم خشم در فرهنگ ایرانی فراهم گردد. همچنین، روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که نشان داد ساختار عاملی ابزار با مدل نظری اصلی مطابقت دارد. علاوه بر این، روایی همگرا از طریق محاسبه همبستگی مثبت و معنادار بین نمرات این ابزار و ابزارهای مشابه خشم تأیید شد. این نتایج نشان‌دهنده روایی مطلوب این سیاهه برای استفاده در جامعه ایرانی است.

یافته‌ها

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها آزمون ضریب همبستگی و رگرسیون گام‌به‌گام، صورت گرفت. به منظور آزمون فرضیه‌های این پژوهش، نخست میانگین، انحراف معیار و ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش بررسی گردید. پرت‌های تک متغیره با نمودار جعبه‌ای² بررسی و با در نظر گرفتن میانگین و ± 1 انحراف معیار اصلاح شدند. پرت‌های چندمتغیره با اصلاح فواصل ماهالانوبیس³ مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که پرت چندمتغیره‌ای وجود ندارد و شاخص اصلاح برای تمامی شرکت‌کنندگان بزرگتر $P > 0/001$ بود. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرها در جدول 1 ارائه شده است.

جدول 1. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرها

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8
1. علاقمندی به مدرسه	1							
2. خودکارآمدی ادراک شده	0/50**	1						
3. رفتار مخرب	0/50**	0/52**	1					
4. نمره کل بهزیستی	0/89**	0/74**	0/79**	1				
5. خودپنداره	0/47**	0/38**	0/45**	0/54**	1			
6. حالت خشم	-0/49**	-0/32**	-0/18*	-0/43**	-0/36**	1		
7. صفت خشم	-0/30**	-0/19*	-0/10	-0/26**	-0/37**	0/67**	1	
8. شاخص بیان خشم	-0/47**	-0/34**	-0/40**	-0/51**	-0/46**	0/61**	0/57**	1
میانگین	24/51	16/62	24/18	65/31	39/46	23/92	17/86	33/70
انحراف معیار	6/08	2/66	3/89	10/48	10/94	7/97	5/69	12/75
کجی	-0/17	-0/70	-0/23	-0/16	0/04	1/05	0/39	0/29
کشیدگی	-0/84	-0/27	-0/96	-0/89	-0/30	0/45	-0/43	-0/59

**P<0/01 *P<0/05

جدول 1 نشان‌دهنده آن است که میان ابعاد و نمره کل بهزیستی مدرسه با حالت خشم، صفت خشم و شاخص بیان خشم رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P \leq 0/05$). تنها میان رفتار مخرب و صفت خشم رابطه معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$).

1. Lindqvist, Dåderman & Hellström

2. Box Plot

3. Mahalanobis distance

بیش‌ترین همبستگی بین علاقه‌مندی به مدرسه و حالت خشم ($r=-0/49, P<0/01$) و کمترین همبستگی معنادار بین رفتار مخرب و حالت خشم ($r=-0/18, P<0/05$) وجود دارد. سایر نتایج نشان می‌دهد که بین خودپنداره با حالت خشم، صفت خشم و شاخص بیان خشم همبستگی منفی و معناداری وجود دارد ($P<0/01$). خودپنداره بیشترین همبستگی را با شاخص بیان خشم ($r=-0/46, P<0/01$) و کمترین همبستگی را با حالت خشم ($r=-0/36, P<0/01$) دارد.

در بررسی مفروضات تحلیل رگرسیون چندگانه، شاخص‌های کجی ± 2 (شوماخر و لوماکس، 2012) و کشیدگی ± 7 (وست، فینچ و کوران، 1995) نشان دهنده نرمال بودن تک متغیره بود. در بررسی نرمال بودن چند متغیره، پس از محاسبه مقادیر باقیمانده‌های استاندارد شده، توزیع باقیمانده‌ها با آزمون کالموگروف-اسمیرنوف یک‌راهه مورد بررسی قرار گرفت. بزرگ‌تر بودن سطح معناداری آزمون از $P>0/05$ نشان از نرمال بودن توزیع متغیرها دارد (میرز، گامست و گارینو، 2016). نتایج نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها در مدل حالت خشم ($Z=0/08, P>0/05$)، صفت خشم ($Z=0/06, P>0/05$) و شاخص بیان خشم ($P>0/05, Z=0/08$) نرمال است. در بررسی عدم همخطی چندگانه شاخص تحمل 1 و در مدل‌های رگرسیون از 0/62 تا 0/71 و تورم واریانس 2 از 1/41 تا 1/63 در تغییر بود و در سطح مطلوبی قرار داشت. برای بررسی مفروضه استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون 3 استفاده شد. نتر و همکاران (1996) بر این باورند که ضرایب بین 1/5 تا 2/5 این آماره نشان از استقلال خطاها دارند. این ضریب در این پژوهش از 1/83 برای مدل شاخص بیان خشم تا 2/19 برای مدل حالت خشم در تغییر بود. برابر با 1/59 بود. نمودار پراکندگی⁴ نیز نشان داد که فرض یکسانی واریانس⁵ محقق شده است.

جدول 2. نتایج رگرسیون خشم بر حسب بهزیستی مدرسه و خودپنداره

ضرایب رگرسیون					خلاصه مدل رگرسیون					متغیر
P	t	B	SE	b	P	F	R ² Adj	R ²	R	
					0/001	16/45	0/27	0/29	0/54	حالت خشم
0/001	-4/96	-0/42	0/11	-0/55						علاقه‌مندی
0/022	-2/31	-0/20	0/17	-0/40						خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی
0/112	-1/60	-0/13	0/25	-0/39						رفتار مخرب
0/007	-2/73	-0/22	0/06	-0/16						خودپنداره
					0/001	8/51	0/15	0/17	0/42	صفت خشم
0/029	-2/21	-0/20	0/09	-0/18						علاقه‌مندی
0/048	-1/99	-0/18	0/13	-0/27						خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی
0/508	-0/66	-0/06	0/19	-0/13						رفتار مخرب
0/001	-3/91	-0/33	0/04	-0/17						خودپنداره
					0/001	18/10	0/29	0/31	0/56	شاخص بیان خشم
0/002	-3/19	-0/26	0/17	-0/55						علاقه‌مندی
0/117	-1/58	-0/13	0/27	-0/43						خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی
0/552	-0/60	-0/05	0/39	-0/23						رفتار مخرب
0/001	-3/25	-0/25	0/09	-0/29						خودپنداره

1. Tolerance
2. Variance inflation factor (VIF)
3. Durbin-Watson
4. Scatter Plot
5. Heteroscedasticity

نتایج درج شده در جدول 2 گویای آن است که در مدل پیش‌بینی حالت خشم، علاقه‌مندی به مدرسه ($\beta = -0/42, P < 0/001$)، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی ($\beta = -0/20, P < 0/022$) و خودپنداره ($\beta = -0/22, P < 0/007$) قادر به تبیین 29 درصد از واریانس متغیر ملاک هستند ($R^2 = 0/29$). در مدل پیش‌بینی صفت خشم، علاقه‌مندی به مدرسه ($\beta = -0/20, P < 0/029$)، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی ($\beta = -0/18, P < 0/048$) و خودپنداره ($\beta = -0/33, P < 0/001$) می‌توانند 17 درصد از واریانس متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند ($R^2 = 0/29$). در نهایت در مدل پیش‌بینی شاخص بیان خشم، علاقه‌مندی به مدرسه ($P < 0/002$)، $\beta = -0/26$ و خودپنداره ($\beta = -0/25, P < 0/001$) قادر به تبیین 31 درصد از واریانس متغیر ملاک هستند ($R^2 = 0/31$). رفتار مخرب قادر به پیش‌بینی هیچ یک از متغیرهای ملاک نیست ($P > 0/05$). در مدل پیش‌بینی بیان خشم، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی نیز نمی‌تواند متغیر ملاک را پیش‌بینی کند. در تمامی مدل‌ها، متغیرهای پیش‌بینی، به صورت منفی متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کنند (جدول 1).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش خودپنداره و بهزیستی مدرسه در پیش‌بینی خشم-حالت-صفت در دانش‌آموزان نوجوان پسر بود. نتایج این مطالعه نشان داد که بین متغیرهای اصلی پژوهش همبستگی قوی و معناداری وجود دارد و همبستگی‌های بین خرده‌مقیاس‌های خشم نیز قابل مشاهده است. به‌طور کلی، در مدل پیش‌بینی شاخص بیان خشم، علاقه‌مندی به مدرسه و خودپنداره قادر به تبیین 31 درصد از واریانس متغیر ملاک هستند. برای حالت خشم، علاقه‌مندی به مدرسه و خودپنداره قادر به تبیین 29 درصد از واریانس متغیر ملاک هستند؛ همچنین، برای صفت خشم، علاقه‌مندی به مدرسه و خودپنداره می‌توانند 17 درصد از واریانس متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند. در مدل پیش‌بینی بیان خشم، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی نیز نمی‌تواند متغیر ملاک را پیش‌بینی کند. در تمامی مدل‌ها، متغیرهای پیش‌بینی، به صورت منفی متغیر ملاک را پیش‌بینی نمودند؛ یعنی هرچه بهزیستی مدرسه بالاتر باشد، خشم دانش‌آموزان نوجوان پسر کم‌تر خواهد بود. همچنین، هرچه نمره خودپنداره بالاتر باشد، خشم پایین‌تر خواهد بود که این یافته‌ها به‌طور کلی همسو با اغلب یافته‌های حاصل از مطالعات پیشین است (وو و همکاران، 2018؛ تورگروسا و همکاران، 2011).

در تبیین این یافته‌ها، شایان توجه است همان‌گونه که مطالعات گذشته در دیگر نقاط دنیا و با جمعیت‌ها و گروه‌های سنی دیگر بیان داشته‌اند (مانند تکوئیت و موتیرو، 2019؛ وو و همکاران، 2018)، عموماً دانش‌آموزانی که به مدرسه علاقه ندارند و خود را به شکل منفی ارزیابی می‌کنند، در جنبه‌های مختلف خشم نمرات بالاتری را نسبت به سایر دانش‌آموزان کسب می‌کنند؛ یکی از جنبه‌های مهم خودپنداره، عزت‌نفس می‌باشد. مبتنی بر شواهد پژوهشی، عوامل مختلفی از جمله متغیرهای شخصی و محیطی (روبلز-هایدر و همکاران، 2021)، مانند خودپنداره و ابعاد آن از جمله عزت‌نفس (اوبید و همکاران، 2019)، می‌تواند با میزان خشم نوجوان مرتبط باشد.

بنابراین یافته‌های این پژوهش همسو با سایر مطالعاتی (مانند اوبید و همکاران، 2019؛ لوک و همکاران، 2018) است که نشان‌دهنده رابطه بین عزت‌نفس و خشم بوده است. تبیین ارائه شده که از نتایج مطالعه ما حمایت می‌کند به این صورت است که فقدان عزت‌نفس منجر می‌شود فرد باور کند که به‌اندازه کافی خوب نیست و دوستش ندارند (مألوف و همکاران، 2022؛ مودگیل و مودگیل، 2017). احساس بی‌ارزشی، بی‌معنی بودن، ناامیدی و شکست از علائم رایجی است که در فردی با عزت‌نفس پایین مشاهده می‌شود؛ فرد با خودپنداره منفی احساس طرد شدن یا غیرجذاب بودن می‌کند، از این رو، چنانچه شرایط آن‌طور که انتظار دارد پیش نرود، هیجان‌اتش به‌صورت خشم یا گاهی تنفر ظاهر می‌شود و واکنش خشمگین، تنها راه مقابله است (اوبید و همکاران، 2019). افرادی که عزت‌نفس پایین تری دارند، به آسانی عصبانی می‌شوند و میزان خشم تاحدی با عزت‌نفس مرتبط

است؛ زمانی که عزت‌نفس افزایش می‌یابد، سطح خشم کاهش و کنترل خشم افزایش می‌یابد (تاس، 2020). از آن جا که از پاسخ‌های رایج در برابر ناکامی و شکست، احساس و بروز خشم است به طور ویژه، دانش‌آموزانی که به مدرسه علاقه‌ای ندارند و در مدرسه احساس خودکارآمدی پایین‌تری را دارند (که می‌تواند به دلایل مختلف مانند برخورد نادرست معلمان و... باشد) خشم بیش‌تری را نسبت به علاقه‌مندان به‌مدرسه تجربه می‌کنند (شهبابی و جعفری، 1398).

دانش‌آموزانی که به مدرسه علاقه ندارند، پیشرفت تحصیلی کمتر و ناکامی بیشتر در کسب نمرات خوب را تجربه می‌کند که پیامد آن می‌تواند تجربه خشم بیشتر باشد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان با موفقیت بالا در مدرسه، تمایل دارند از پاسخ اجتنابی در برخورد با خشم استفاده کنند حتی زمانی که ممکن است جایگزین دیگری برای مقابله با احساسات نداشته باشد. برخی از آن‌ها تمایل دارند وضعیت را منطقی بررسی کنند، بنابراین در برخورد با خشم به صورت شناختی بیشتری عمل می‌کنند (ژانگ و همکاران، 2022). دانش‌آموزان کمتر موفق تمایل دارند خشم بیشتری را ابراز کنند یا رفتارهای مخرب بیشتری را داشته باشند (کاماچو-مورلس و همکاران، 2021). بنابراین، این یافته‌ها به‌طور کلی همسو با اغلب یافته‌های حاصل از مطالعات پیشین است (وو و همکاران، 2018).

همچنین بهزیستی مدرسه، به‌عنوان عاملی مهم در تأمین نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان، می‌تواند در کاهش تنش‌های عاطفی و روانی نقش بسزایی داشته باشد. محیط مدرسه‌ای که حس تعلق، حمایت اجتماعی، و پذیرش را فراهم می‌کند، توانایی دانش‌آموزان را در مدیریت هیجانات منفی از جمله خشم افزایش می‌دهد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری ریان و دسی¹ (2000)، تأمین نیازهای بنیادی روان‌شناختی مانند خودمختاری، شایستگی و ارتباطات اجتماعی مثبت در محیط مدرسه باعث تقویت تنظیم هیجانی و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود. به این ترتیب، دانش‌آموزانی که سطح بالایی از بهزیستی مدرسه را تجربه می‌کنند، در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا واکنش‌های هیجانی کنترل‌شده‌تری نشان می‌دهند.

خودپنداره مثبت با تقویت احساس ارزشمندی و اعتمادبه‌نفس، توانایی فرد را در تنظیم هیجانات افزایش می‌دهد. دانش‌آموزانی که خودپنداره بالایی دارند، کم‌تر به موقعیت‌های منفی واکنش‌های خشمگینانه نشان می‌دهند و در مواجهه با چالش‌ها از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌تری استفاده می‌کنند. همچنین، خودپنداره مثبت می‌تواند حساسیت فرد به انتقاد یا رفتارهای منفی دیگران را کاهش داده و از بروز رفتارهای پرخاشگرانه جلوگیری کند. این موضوع به‌طور خاص در دانش‌آموزان پسر نوجوان که در این دوره از زندگی با تغییرات هویتی و اجتماعی مواجه هستند، اهمیت بیش‌تری پیدا می‌کند.

دانش‌آموزانی که از بهزیستی مدرسه و خودپنداره بالاتری برخوردارند، معمولاً روابط بین‌فردی بهتری با معلمان و همسالان خود برقرار می‌کنند. این روابط مثبت می‌تواند احتمال بروز تعارض و در نتیجه رفتارهای خشمگینانه را کاهش دهد. علاوه بر این، در محیط‌های مدرسه‌ای که بهزیستی تقویت می‌شود، دانش‌آموزان از الگوهای مثبت مدیریت هیجان که توسط معلمان و همسالان ارائه می‌شود، پیروی می‌کنند. این فرآیند مدل‌سازی رفتارهای سازگارانه، نقش مهمی در کاهش بروز رفتارهای خشم‌آلود دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خودپنداره و علاقه‌مندی به مدرسه به شکل معناداری توان پیش‌بینی خشم را در دانش‌آموزان پسر نوجوان دارد؛ با این حال، تعمیم یافته‌ها مستلزم توجه به محدودیت‌های پژوهش می‌باشد؛ در این پژوهش نمونه‌گیری در میان پسران دانش‌آموز صورت گرفت که باعث می‌شود در تعمیم یافته‌ها به دختران احتیاط بیشتری را اعمال کنیم. ازجمله دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به احتمال سوگیری شرکت‌کننده در تکمیل پرسش‌نامه خودگزارشی و فقدان ارزیابی جامع اشاره نمود. در این پژوهش صرفاً دانش‌آموزان نوجوان پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند و والدین و معلمان، آن‌ها را ارزیابی نکردند. بنابراین مبتنی بر این یافته‌ها و همسو با مطالعات پیشین، پیشنهاد می‌شود ارزیابی‌ها در پژوهش‌های آتی، از هر دو جنس، همزمان توسط نوجوانان و نیز توسط والدین و معلمان صورت گیرد، تا داده‌های جامع و ارزشمندتری به دست آید.

1. Ryan & Deci

همچنین پیشنهاد می‌گردد از منظر آموزشی و مداخله‌ای تلاش شود؛ تا با ارتقاء خودپنداره مثبت و با تغییرات آموزشی و محیطی بهزیستی مدرسه را بهبود بخشید به نحوی که نوجوان در مدرسه احساس خودکارآمدی بیشتر و خشم کم‌تری را تجربه نماید؛ تا از این طریق میزان خشم حالت-صفت را در نوجوان کاهش داد و از پیامدهای منفی بروز خشم برای فرد و جامعه پیشگیری گردد.

تضاد منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش تقدیر و تشکر می‌شود.

منابع

- اصغری مقدم، محمدعلی، دیباج نیا، پروین و مقدسین، مریم. (1390). بررسی پایایی و اعتبار ملاک نسخه فارسی پرسش‌نامه حالت-صفت بیان خشم (STAXI-2) در یک جمعیت بالینی. روان‌شناسی بالینی و شخصیت، 9 (2)، 75-94.
- بیان‌فر، فاطمه و وفایی‌نژاد، سیمین. (1400). پیش‌بینی بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تئیدی تحصیلی در دانش‌آموزان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، 15 (2)، 49-72.
- چراغی خواه، زهرا، عرب‌زاده، مهدی و کدیور، پروین. (1394). نقش خوشبینی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، 1 (3)، 11-20.
- حسنی، سجاد، نیکدل، فریبرز و تقوایی‌نیا، علی. (1401). نقش واسطه‌ای خودگردانی در رابطه بین خودکارآمدی ورزشی و خودپنداره با رفتارهای مرتبط با کاهش وزن دانش‌آموزان. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، 12 (48)، 74-55.
- خدایاری‌فرد، محمد، غلامعلی لواسانی، مسعود، اکبری زردخانه، سعید و لیاقت، سمیه. (1389). استانداردسازی سیاهه ابراز خشم صفت حالت 2 اسپیلبرگر. فصلنامه توانبخشی، 11 (1)، 8-16.
- سعادت، سجاد، اصغری، فرهاد و جزایری، رضوان السادات. (1394). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 15، 67-78.
- شهابی، سیده سارا و جعفری، علی. (1398). نقش پرخاشگری، افسردگی و بهزیستی روان‌شناختی معلمان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان راهنمایی شهر تبریز. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، 8 (3)، 127-146.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و قنبری طلب، محمد. (1397). رابطه دانش‌فراشناخت و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، 12 (3)، 375-395.
- صالحی خلردی، ذکریا و حسینی طبقدهی، لیلا. (1402). نقش میانجی باورهای هوشی در رابطه بین شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ساری در سال تحصیلی 1401-1402. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، 13 (52)، 99-111.
- عبدالمحمدی، کریم، غدیری، فرهاد و محمدزاده، علی. (1402). پیش‌بینی پرخاشگری سایبری بر اساس همدلی، بی‌تفاوتی اخلاقی و نشخوار خشم در نوجوانان. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، 13 (50)، 15-30.
- کاوسیان، جواد، کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله. (1391). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، 6 (1)، 10-25.

- مشهدی، علی، حسینی یزدی، علی، عاصمی، زهرا، و کیمیایی، علیرضا. (1394). اثربخشی CODIP بر بهبود خودپنداره و افزایش تاب آوری در کودکان طلاق. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، 6 (2)، 48-58.
- نظری بولانی، گوهر، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه و جدیدی، هوشنگ. (1401). اثربخشی مدل بهزیستی مدرسه بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، 11 (1)، 105-116.
- Andrews, J. L., Foulkes, L., & Blakemore, S.-J. (2020). Peer influence in adolescence: Public-health implications for COVID-19. *Trends in Cognitive Sciences*, 24 (8), 585-587. [Doi: 10.1016/j.tics.2020.05.001].
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of adolescent health*, 40 (4), 357. e359-357. e318. [Doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013].
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33 (3), 1051-1095. [Doi: 10.1007/s10648-020-09585-3].
- Dodich, A., Crespi, C., Santi, G. C., Marcone, A., Iannaccone, S., Perani, D., ... & Cerami, C. (2022). Emotion recognition deficits in the differential diagnosis of amnesic mild cognitive impairment: a cognitive marker for the limbic-predominant phenotype. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 28 (2), 203-209.
- Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R., & DiGiuseppe, R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive therapy and research*, 35, 199-208. [Doi: 10.1007/s10608-009-9293-3].
- Franklin, M. R., Duley, S. M., Rousseau, E. W., & Sabers, D. L. (1981). Construct Validation of the Piers-Harris Children's Self Concept Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 41 (2), 439-443. [Doi: 10.1177/001316448104100222]
- Júnior, C. D. M. D., Dionizio, B. S., Viana, A. M., de Araujo Delmondes, G., de Amorim, D. M., de Amorim Júnior, J. O., ... & Neto, M. L. R. (2023). Children and adolescents continue to be exposed to early work in Brazil. *Journal of Pediatric Nursing*, 70, e1-e2. [Doi: 10.1016/j.pedn.2022.10.003].
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *Journal of Negro Education*, 23-41. [Doi: 10.2307/2668207].
- Khodayarifard, M., Spielberger, C. D., Lavasani, M. G., & Zardkhaneh, S. A. (2013). Psychometric Properties of Farsi Version of the Spielberger's State-trait Anger Expression Inventory-2 (FSTAXI-2). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 325-329. [Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.269].
- Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, 49, 1057-1072. [Doi: 10.1007/s10964-019-01184-y].
- Lök, N., Bademli, K., & Canbaz, M. (2018). The effects of anger management education on adolescents' manner of displaying anger and self-esteem: A randomized controlled trial. *Archives of psychiatric nursing*, 32 (1), 75-81. [Doi: 10.1016/j.apnu.2017.10.010].
- Lindqvist, J. K., Dåderman, A. M., & Hellström, Å. (2003). Swedish adaptations of the novaco anger scale-1998, the provocation inventory, and the state-trait anger expression inventory-2. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31 (8), 773-788. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.773>.
- Maalouf, E., Salameh, P., Haddad, C., Sacre, H., Hallit, S., & Obeid, S. (2022). Attachment styles and their association with aggression, hostility, and anger in Lebanese adolescents: a national study. *BMC psychology*, 10 (1), 104. [Doi: 10.1186/s40359-022-00813-9].
- Malti, T. (2020). Children and Violence: Nurturing Social-Emotional Development to Promote Mental Health. *Social Policy Report*, 33 (2), 1-27. [Doi: 10.1002/sop2.8].
- Marques-Feixa, L., Moya-Higueras, J., Romero, S., Santamarina-Pérez, P., Rapado-Castro, M., Zorrilla, I., Martín, M., Anglada, E., Lobato, M. J., & Ramírez, M. (2021). Risk of suicidal behavior in children and adolescents exposed to maltreatment: the mediating role of borderline personality traits and recent stressful life events. *Journal of clinical medicine*, 10 (22), 5293. [Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.269].

- Masood, A., Kamran, F., Qaisar, S., & Ashraf, F. (2018). Anger, Impulsivity, Academic Stress and Suicidal Risk in suicide Ideators and Normal Cohorts. *Journal of Behavioural Sciences*, 28 (2), 20-37.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Moudgil, R., & Moudgil, N. (2017). Parenting styles and self-esteem as predictors of aggression. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8.
- Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., & Wasserman, W. (1996). *Applied linear statistical models* (Vol. 4, p. 318). Chicago: Irwin.
- Obeid, S., Saade, S., Haddad, C., Sacre, H., Khansa, W., Al Hajj, R., Kheir, N., & Hallit, S. (2019). Internet addiction among Lebanese adolescents: the role of self-esteem, anger, depression, anxiety, social anxiety and fear, impulsivity, and aggression—a cross-sectional study. *The Journal of nervous and mental disease*, 207 (10), 838-846. [Doi: 10.1097/NMD.0000000000001034]
- Özdemir, A., Utkualp, N & ,Palloş, A. (2016). Physical and psychosocial effects of the changes in adolescence period. *International Journal of Caring Sciences*, 9 (2), 717-723.
- Peralta, L., Rowling, L., Samdal, O., Hipkins, R., & Dudley, D. (2017). Conceptualising a new approach to adolescent health literacy. *Health Education Journal*, 76 (7), 787-801. [Doi: 10.1177/0017896917714812]
- Potegal, M., Stemmler, G., & Spielberger, C. (2010). *International handbook of anger: Constituent and concomitant biological, psychological, and social processes*. Springer.
- Reis, D. C. d., Almeida, T. A. C. d., Miranda, M. M., Alves, R. H., & Madeira, A. M. F. (2013). Health vulnerabilities in adolescence: socioeconomic conditions, social networks, drugs and violence. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21, 586-594. [Doi: 10.1590/S0104-11692013000200016].
- Robles-Haydar, C. A., Martínez-González, M. B., Flórez-Niño, Y. A., Ibáñez-Navarro, L. M., & Amar-Amar, J. J. (2021). Personal and environmental predictors of aggression in adolescence. *Brain sciences*, 11 (7), 933. [Doi: 10.3390/brainsci11070933].
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2012). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Taquette, S. R., & Monteiro, D. L. M. (2019). Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. *Journal of injury and violence research*, 11 (2), 137. [Doi: 10.5249/jivr.v11i2.1061].
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived Social Support and School Well-Being Among Chinese Early and Middle Adolescents: The Medial Role of Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 113 (3), 991-1008. [Doi: 10.1007/s11205-012-0123-8].
- Torregrosa, M. S., Ingles, C. J., & Garcia-Fernandez, J. M. (2011). Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 201-212.
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4 (10), 45-59.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31 (1), 35-63 [Doi: 10.1007/s10648-018-9457-3].
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and ...* 56-75), Sage, Thousand Oaks, 1995.
- Wu, W.-W., Chang, J. T., Tsai, S.-Y., & Liang, S.-Y. (2018). Assessing self-concept as a mediator between anger and resilience in adolescents with cancer in Taiwan. *Cancer Nursing*, 41 (3), 210-217. [Doi: 10.1097/NCC.0000000000000512].
- Zhang, Q., Miao, L., He, L., & Wang, H. (2022). The Relationship between Self-Concept and Negative Emotion: A Moderated Mediation Model. *Int J Environ Res Public Health*, 19 (16). [Doi: 10.3390/ijerph191610377].