

Research Paper



Structural Model of the Effects of Psychological Hardiness and Self-esteem on Students' Psychological Empowerment: Mediating Role of Academic Self-Concept

Amir Qorbanpoor Lafmejani^{*1}, Bahare Fayyaz², Sajjad Rezaei³, Shokat Ramzani⁴

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran
2. M.A. in Career Counseling, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran
4. B.A. in Elementary Education, Farhangian Higher Education Center, Bojnurd, Iran

Citation: Qorbanpoor Lafmejani A, Fayyaz B, Rezaei S, Ramzani S. Structural model of the effects of psychological hardiness and self-esteem on students' psychological empowerment: mediating role of academic self-concept. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2019; 6(2): 168-179.

 <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.2.15>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Self-concept,
self-esteem,
psychological hardiness,
psychological
empowerment

Background and Purpose: Psychological empowerment is a very important concept that apparently may take influence from academic self-concept, which is attainable by optimum academic performance. Literature review shows that the effect of academic self-concept on psychological empowerment has not been appropriately addressed. Therefore, the present research was conducted to answer this question that whether self-concept can play a mediating role in the relationship between self-esteem and psychological hardiness with psychological empowerment.

Method: This research was a descriptive correlational study. The study sample consisted of 225 first cycle secondary school students (112 boys and 113 girls with the average age of 14) in Behshahr, Shirvan, during the academic year 2016-2017, selected by cluster sampling. To collect the data, *Psychological Empowerment Questionnaire* (Mirkamali and Narenji, 2009), *Hardiness Questionnaire* (Kobasa, 1979), *Self-esteem Inventory* (Coopersmith, 1967), and *Yi-Hsin Chen School Self-concept Inventory* (2004) were used.

Results: Data analysis by correlation and path coefficient analysis showed that psychological empowerment was correlated with psychological hardiness, self-esteem, and academic self-concept ($P < 0.0001$). Psychological hardiness, self-esteem, and academic self-concept explained 39 percent of the variance in psychological empowerment. Psychological hardiness and self-esteem explained 65% and 58% of the variance in academic self-concept and self-esteem, respectively. The indirect effect of psychological hardiness and self-esteem on psychological empowerment with the mediating role of academic self-concept was significant at 0.01 and 0.05, respectively.

Conclusion: Overall, the present study showed that academic self-concept leads to the increase of self-efficiency in students which in turn causes the increase of psychological hardiness in them, which has a significant positive relationship with psychological empowerment. In addition, self-concept is the essence of self-esteem and its enhancement can improve the students' self-esteem and psychological empowerment given the relationship between self-esteem and empowerment.

Received: 8 Sep 2018

Accepted: 9 Jan 2019

Available: 17 Aug 2019

* **Corresponding author:** Amir Qorbanpoor Lafmejani, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.

E-mail addresses: Qorbanpoorlafmejani@guilan.ac.ir

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

مقاله پژوهشی

الگوی ساختاری اثرات سرسختی روانی و حرمت خود بر توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان:
نقش میانجی خودپنداشت تحصیلیامیر قربان پور لقمجانی^{۱*}، بهاره فیاض^۲، سجاد رضائی^۳، شوکت رضائی^۴

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۲. کارشناس ارشد مشاوره شغلی، واحد فوجان، دانشگاه آزاد اسلامی، فوجان، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۴. کارشناس آموزش ابتدائی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان، بجنورد، ایران

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

خودپنداشت تحصیلی،
حرمت خود،
سرسختی روانی،
توانمندی روان‌شناختی

زمینه و هدف: توانمندی روان‌شناختی، مفهوم بسیار مهمی است که نظر می‌رسد خودپنداشت تحصیلی نیز که در نتیجه عملکرد مطلوب تحصیلی، قابل دستیابی است بر آن اثرگذار باشد. مطالعه پیشینه مطالعات انجام شده حاکی از آن است که تأثیر متغیر خودپنداشت تحصیلی بر توانمندی روانی چندان مورد توجه قرار نگرفته است، بنابراین پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این سؤال انجام شده است که آیا خودپنداشت تحصیلی می‌تواند در رابطه حرمت خود و سرسختی روانی با توانمندی روان‌شناختی، نقش میانجی ایفا کند؟

روش: روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. نمونه مورد بررسی شامل ۲۲۵ نفر از دانش‌آموزان متوسطه دوره اول (۱۱۲ پسر و ۱۱۳ دختر با میانگین سنی ۱۴ سال) شهر شیروان در سال ۹۵-۹۶ بود که با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های توانمندی روان‌شناختی میرکمالی و نارنجی (۱۳۸۸)، سخت‌رویی کوباسا (۱۹۷۹)، حرمت خود کوپر اسمیت (۱۹۶۷)، و خودپنداشت تحصیلی یسن چن (۲۰۰۴) استفاده شد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و تحلیل مسیر نشان داد که توانمندسازی روان‌شناختی با متغیرهای سرسختی روانی، حرمت خود، و خودپنداشت تحصیلی همبستگی دارد ($P < 0/0001$). سرسختی روانی، حرمت خود، و خودپنداشت تحصیلی ۳۹ درصد از واریانس توانمندی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند. سرسختی روانی و حرمت خود ۶۵ درصد از واریانس خودپنداشت تحصیلی را تبیین می‌کنند و سرسختی روانی ۵۸ درصد از واریانس حرمت خود را تبیین می‌کند. اثر غیرمستقیم سرسختی روانی و حرمت خود روی توانمندسازی روان‌شناختی با میانجیگری خودپنداشت تحصیلی به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنی‌دار بود.

نتیجه‌گیری: در مجموع پژوهش حاضر نشان داد که خودپنداشت تحصیلی بالا منجر به افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود و خودکارآمدی به افزایش سرسختی روانی که با توانمندی روانی ارتباط مثبت و معنی‌داری دارد، منجر می‌شود. به علاوه، خودپنداشت زیربنای حرمت خود است و بالارفتن آن می‌تواند حرمت خود دانش‌آموزان را ارتقاء دهد و با توجه به رابطه بین حرمت خود و توانمندسازی، منجر به افزایش توانمندی روانی دانش‌آموزان می‌شود.

دریافت شده: ۹۷/۰۶/۱۷

پذیرفته شده: ۹۷/۱۰/۱۹

منتشر شده: ۹۸/۰۵/۲۶

* نویسنده مسئول: امیر قربان پور لقمجانی، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

پست الکترونیکی: Qorbanpoorlafmejani@guilan.ac.ir

تلفن: ۰۱۳-۳۳۶۹۳۸۵

مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌شود و در نتیجه نسل آینده در مواجهه با مسائل و مشکلات، بهتر عمل خواهد کرد. یکی از مؤلفه‌های ضروری در این زمینه که نیازمند توجه جدی است توانمندسازی روان‌شناختی^۱ دانش‌آموزان است زیرا این مؤلفه در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت دارد و هر دوی این متغیرها جزء شاخصه‌های موفقیت در زندگی محسوب می‌شوند (۱).

منظور از توانمندسازی کمک به افراد است به نحوی که بتوانند به توان تغییر برسند. نتایج حاصل از توانمندسازی، شامل اعتماد به خود^۲ مثبت، توانایی رسیدن به هدف، داشتن احساس مهار بر زندگی و فرایندهای تغییر، و نیز احساس امیدواری به آینده است (۲). توانمندسازی روان‌شناختی، حالتی شناختی است که شاخصه اصلی آن حس مهارگری، شایستگی، و هدفمندی درونی است (۳). این سازه مفهوم بسیار مهمی است که به طور وسیعی در روان‌شناسی صنعتی مورد استفاده قرار گرفته است. پژوهش‌های زیادی درباره این مفهوم انجام شده است اما در جدیدترین پژوهش چهار بعد مفهومی این متغیر بر اساس کارهای اسپریتزر به صورت قابلیت^۳، معناداری^۴، اثرگذاری^۵، و خودتعیین‌گری^۶ معرفی شده است. قابلیت (شایستگی) یعنی اینکه فرد با توجه به مهارت‌ها و ایده‌هایش تا چه حدی قادر است فعالیت‌های مورد انتظار را انجام دهد. فرد باید اعتماد به خود کافی داشته باشد تا بتواند با توجه به شرایط محیطی، فعالیت‌هایش را درست انجام دهد. معناداری یعنی آنچه که فرد انجام می‌دهد با اهدافش که برگرفته از افکار و باورهایش است، تناسب دارد. اثرگذاری یعنی اینکه فرد تا چه حد می‌تواند بر فرایند تصمیم‌گیری و مؤلفه‌های مدیریت از جمله طرح‌ریزی، مهارگری، سازمان‌دهی، و هدایت تمامی فعالیت‌های مربوط، اثرگذار باشد. بالاخره خودتعیین‌گری یعنی اعتماد فرد به روشی که کارش را طبق آن انجام می‌دهد. در این

سطح، فرد به انجام کار طبق روش خود و با در نظر گرفتن مدیریت زمان و سرعت لازم، اعتماد کافی دارد (۴).

متغیرهای مختلفی می‌توانند توانمندسازی را متأثر سازند که توجه به آنها جهت ارتقای این متغیر ضروری است. از جمله این متغیرها سرسختی روانی^۷ است که تنها در یک پژوهش انجام شده در این زمینه مشخص شد که این سازه با توانمندسازی روان‌شناختی رابطه دارد (۵). کوباسا^۸ (۱۹۸۸) سرسختی روانی را ترکیبی از باورها در مورد خویشتن و جهان تعریف می‌کند که از سه مؤلفه مبارزه طلبی^۹، تعهد^{۱۰}، و مهارگری^{۱۱} تشکیل شده است (۶). سرسختی به عنوان یک منبع ایجادکننده مقاومت، از افراد در برابر تنیدگی‌ها حفاظت می‌کند و به عنوان یک منبع مقابله‌ای احتمالی در برابر تنیدگی‌ها، عمل می‌کند (۷). شخص دارای این ویژگی که تعهد بالایی دارد، باور دارد که باید در موقع بروز رویدادها در صحنه بماند و از مردم فاصله نگیرد، فارغ از اینکه چه اتفاقات تنش‌آوری اتفاق خواهد افتاد. فردی که در مؤلفه مهارگری بالاست می‌خواهد که به اثرگذاری بر اتفاقات پیرامون ادامه دهد فارغ از اینکه شرایط چقدر دشوار است. فردی که در مؤلفه مبارزه طلبی قوی است، تنیدگی‌ها را جزئی طبیعی از زندگی و فرصتی برای یادگیری، توسعه و تحول خردمندی می‌داند (۶). در واقع سرسختی روانی به معنای نظام باورهایی است که نقشی بنیادین در کیفیت زندگی انسان داشته و ایجاد تعادل در بین ابعاد مختلف زندگی را بر عهده دارد. این سازه یک ویژگی شخصیتی است که مقابله مؤثر با تنیدگی را تسهیل کرده و مانع تشدید مشکلات روانی و جسمی می‌شود (۸). برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین سرسختی روانی و خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری وجود دارد (۹). از سویی دیگر نتایج برخی مطالعات حاکی از آن است که حرمت خود^{۱۲} نیز پیش‌بینی‌کننده توانمندسازی روان‌شناختی است (۱۰) و عوامل مختلفی از جمله حس ارزشمندی شخصی یا همان حرمت خود، توانمندسازی روانی را پیش‌بینی می‌کنند (۱۱). حرمت خود مبتنی بر ارزیابی و قضاوت‌هایی است که شخص درباره خصوصیات خود به عمل

7. Psychological hardiness

8. Kobasa

9. Challenge

10. Commitment

11. Control

12. Self-esteem

1. Psychological empowerment

2. Self-Confidence

3. Competence

4. Meaning

5. Impact

6. Self-determination

بعد تحصیلی آن به دیدگاه فرد درباره عملکردهای تحصیلی اش مربوط شده و افزایش پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد (۱۸) و در نهایت خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (۱۹).

در مجموع می‌توان گفت حرمت خود و سرسختی روانی با توانمندی روانی ارتباط دارند. از طرفی خودپنداشت نیز با توانمندی روانی ارتباط دارد و بر اساس دیگر مطالعات انجام شده، خودپنداشت با حرمت خود ارتباط دارد و سازنده زیربنایی آن است (۱۲). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند حرمت خود با سرسختی روانی هم ارتباط دارد (۲۰). از آنجایی که خودپنداشت، زیربنای حرمت خود است می‌توان نتیجه گرفت که خودپنداشت به طور غیرمستقیم با سرسختی روانی هم ارتباط دارد، بنابراین به نظر می‌رسد که خودپنداشت می‌تواند نقش میانجی‌گر در رابطه بین سرسختی روانی و حرمت خود با توانمندی روان‌شناختی داشته باشد. متغیر توانمندی روانی برای دانش‌آموزان اهمیت بسیار زیادی دارد و از سویی دیگر به نظر می‌رسد که خودپنداشت تحصیلی نیز که در نتیجه عملکرد مطلوب تحصیلی قابل دستیابی است بر آن اثرگذار باشد، اما بررسی‌ها نشان دادند که تأثیر این متغیر بر توانمندی روانی مورد توجه قرار نگرفته است؛ بنابراین در پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال هستیم که آیا خودپنداشت تحصیلی می‌تواند در رابطه حرمت خود و سرسختی روانی با توانمندی روان‌شناختی نقش میانجی ایفا کند؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: این پژوهش از نظر هدف در حیطه پژوهش بنیادی قرار می‌گیرد. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی با کاربرد فن مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری در این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه (دوره اول) شهر شیروان در سال ۹۶-۹۵ تشکیل می‌دهند که بر اساس گزارش رسمی اداره آموزش و پرورش شیروان تعداد آنها ۵۵۰ نفر است. در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن تمامی دانش‌آموزان متوسطه (دوره اول) شهر شیروان با توجه به نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، نمونه مورد بررسی شامل ۲۲۵ نفر از دانش‌آموزان متوسطه (۱۱۲ پسر و ۱۱۳ دختر با میانگین سنی ۱۴ سال) در

می‌آورد و جزئی از اجزاء سلامت روانی محسوب می‌شود (۱۲). این سازه، میزان ارزشی است که فرد نسبت به خویش احساس می‌کند و بر ارزشیابی و قضاوت نسبتاً پایدار فرد نسبت به خود دلالت دارد. افراد دارای حرمت خود بالا مسئولیت‌پذیر هستند، تحمل‌ناپذیری را ندارند، مشتاق روی آوردن به کشاکش‌های جدید هستند، کارها را به دست تقدیر و شانس نمی‌سپارند، و انگیزه و علاقمندی بیشتری نسبت به زندگی دارند (۱۳).

لازم به ذکر است که برخی از پژوهشگران، به دنبال نشان دادن تأثیر احتمالی متغیرهای واسطه‌ای یا میانجی مؤثر بر توانمندسازی روان‌شناختی هستند. یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد بتواند در رابطه بین سرسختی روانی و حرمت خود با توانمندی روانی نقش میانجی ایفاء کند، خودپنداشت^۱ تحصیلی است. در دوره دبیرستان (دوره اول)، درس خواندن تقریباً تنها کاری است که دانش‌آموزان انجام می‌دهند و موفقیت و شکست در این حوزه که زیربنای خودپنداشت آنهاست سایر ابعاد زندگی از جمله توانمندی روانی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در همین رابطه حاجی حسنی و حاجی حسنی در پژوهشی اکتشافی نشان دادند خودپنداشت یکی از مؤلفه‌های توانمندی روان‌شناختی نوجوانان است (۵). صیادی و شفیع‌آبادی نیز در مطالعه خود نشان دادند که توانمندسازی روانی با خودپنداشت شغلی همسویی دارد (۱۴). خودپنداشت، سازه‌ای چندبعدی است که به ادراک فرد از خود در رابطه با ویژگی‌هایی مانند تحصیلات، نقش‌های جنسی و جنسیتی، هویت نژادی و سایر موارد، منجر می‌شود. این سازه به عنوان تصویر ذهنی فرد از خود بر اثر تجارب شخصی و تأثیر دنیای خارج و نیز اسنادهای علی‌ناشی از مکان مهارگری که متأثر از شکست یا موفقیت است، به وجود می‌آید و دیدگاه ثابت فرد درباره خودش را می‌سازد (۱۵). پژوهش‌های خدیوی و کیلی نشان داد که بین خودپنداشت و منبع مهارگری و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (۱۶). خودپنداشت در جنبه‌های مختلف زندگی فرد ریشه دارد که از جمله آنها می‌توان به محیط اجتماعی (خانواده، مدرسه، و همسالان) و تجارب شخصی فرد اشاره کرد (۱۷). این سازه به دو بعد تحصیلی و غیرتحصیلی تقسیم می‌شود که

1. Self- concept

نظر گرفته شد. بدین ترتیب از میان ۵ مدرسه راهنمایی، ۱۰ کلاس (از هر مدرسه دو کلاس) به تصادف انتخاب شده و در زمان دایر بودن کلاس‌ها در این ۵ مدرسه به تصادف، ۴۵ نفر نمونه‌گیری شدند ($n=225$). البته این تعداد حجم نمونه مطابق با نظر کلاین (۲۱) است که بیان می‌کند برای اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری، دست کم به ۲۰۰ نمونه احتیاج است. رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین‌شان از فرایند پژوهش، نداشتن مشکلات جسمانی یا روانی خاص که مانع پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها باشد جزء معیارهای ورود به پژوهش؛ و معیار خروج دانش‌آموزان از پژوهش نیز تکمیل ناقص یا بی‌پاسخ گذاشتن پرسشنامه‌ها و یا بی‌تمایلی به مشارکت در فرایند پژوهش بوده است.

ب) ابزار

۱. پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی^۱: پرسشنامه توانمندی روان‌شناختی، توسط میرکمالی و نارنجی ساخته (۱۳۸۸) شد و ۵ بعد احساس معنی‌داری، احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب، احساس مؤثر بودن، و احساس مشارکت با دیگران را در قالب ۱۹ گویه و بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌کند. چهار مؤلفه اول، بر اساس تقسیم‌بندی اسپریتزر^۲ (۱۹۹۵) است که در متون علمی کاربرد فراوان دارد. بر اساس پژوهش‌های انجام شده توسط پژوهشگران، مؤلفه مشارکت و کار تیمی یکی از عناصر تأثیرگذار بر توانمندسازی است که بر اساس آن، مؤلفه مشارکت نیز به این چهار مؤلفه افزوده شده است. در روش نمره‌گذاری، نمره‌های به دست آمده را جمع کرده و در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۹ تا ۳۸ باشد، میزان توانمندی روان‌شناختی ضعیف، در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۸ تا ۵۷ باشد، میزان توانمندی در سطح متوسط، و در صورتی که نمرات بالای ۵۷ باشد، میزان توانمندی بسیار خوب است. ضریب اعتبار این پرسشنامه پس از اجرای مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از افراد بر اساس آلفای کرونباخ برای مؤلفه شایستگی ۰/۷۷، مؤلفه انتخاب ۰/۸۲، تأثیر ۰/۶۹، مؤلفه معنی‌داری ۰/۷۵ و همچنین برای مؤلفه مشارکت ۰/۸۳ و برای کل پرسش نامه ۰/۹۲ بوده است (به نقل از ۲۲).

۲. زمینه‌یابی بررسی دیدگاه‌های شخصیتی^۳: این آزمون توسط کوباسا (۱۹۸۶) ساخته شد و در ایران تحت عنوان مقیاس سرسختی روانی نامیده می‌شود و یک پرسشنامه ۵۰ سؤالی است که در آن سؤالات در مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت از نمره صفر تا سه برای سه زیرمقیاس مبارزه‌طلبی، تعهد، و مهارگری محاسبه می‌شود. هر یک از زیرمقیاس‌های این آزمون به ترتیب ۱۷، ۱۶ و ۱۷ گویه دارد. سؤالات ۶ تا ۲۱ و ۲۸ تا ۵۰ نمره‌گذاری معکوس دارند. مجموع نمره به دست آمده از زیرمقیاس‌های مبارزه‌طلبی، تعهد، و مهارگری باید به ترتیب بر ۵، ۴۸ و ۵۱ تقسیم شوند. از جمع کل نمره زیرمقیاس‌ها یک نمره کل برای سرسختی روانی و سه نمره برای عامل‌های بالا به دست می‌آید. چنانچه نمرات بین ۰-۶۶ باشد سرسختی روانی پائین و اگر بین ۶۶-۱۳۲ باشد، سرسختی روانی متوسط، و اگر نمرات ۱۳۲ و بالاتر باشد نشانگر سرسختی روانی بالا است. ضریب اعتبار عامل‌های سرسختی (تعهد، مهارگری، و مبارزه‌طلبی) به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۵۲ و ۰/۵۲ و برای نمره کل سرسختی برابر با ۰/۷۵ به دست آمد (۲۳). همسانی درونی آن در پژوهش‌های دیگر بررسی شده‌اند و ضریب آلفای کرونباخ آن برای ابعاد مبارزه‌طلبی، مهارگری، و تعهد به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۶۱ و ۰/۶۶ به دست آمد (۲۴). در پژوهش حاضر ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۶ و برای دیگر خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۷۹، ۰/۹۲ و ۰/۸۱ محاسبه شده است.

۳. آزمون حرمت خود^۴: این پرسشنامه که توسط کوپر اسمیت^۵ (۱۹۸۶) ساخته شده دارای ۵۸ گویه است که احساسات، عقاید یا واکنش‌های فرد را توصیف می‌کند و آزمودنی باید به این مواد با علامت‌گذاری در چهار خانه "به من شبیه است (بلی)" یا "به من شبیه نیست (خیر)" پاسخ دهد. ۸ گویه آن به دروغ‌سنج اختصاص داده شده است و ۵۰ گویه دیگر آن ۴ خرده‌مقیاس حرمت خود کلی (۲۶ گویه)، حرمت خود اجتماعی (۸ گویه)، حرمت خود خانوادگی (۸ گویه)، و حرمت خود تحصیلی (۸ گویه) را می‌سنجد. حداقل نمره‌ای که فرد می‌تواند بگیرد ۰ و حداکثر آن ۵۰ است. افرادی که در این آزمون نمره بیشتری کسب کنند حرمت

4. Self-Esteem Inventory
5. Cooper smith

1. Psychological empowerment questionnaire
2. Spreitzer
3. Personality Views Survey

ج) روش اجرا: پس از اخذ مجوز از آموزش و پرورش شهر شیروان و بعد از مشخص شدن مدارس و فرایند نمونه گیری و تعیین حجم نمونه مورد نیاز، به مدارس مربوطه مراجعه شد. پس از توضیح اهداف پژوهش برای دانش آموزان، پرسشنامه ها بین آنها توزیع شد. موارد اخلاقی مورد تأکید در این پژوهش نیز رضایت آگاهانه دانش آموزان برای تکمیل پرسشنامه و حفظ محرمانه ماندن و رازداری مشخصات و اطلاعات شخصی افراد نمونه بود. در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی مانند و استنباطی شامل جداول فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد، ترسیم نمودارها، همبستگی پیرسون، و فن مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد و در تمامی تجزیه و تحلیل های آماری از نسخه ۲۲ نرم افزار SPSS و AMOS-22 استفاده شد.

یافته ها

در جدول ۱ شاخص های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد و آماره Z آزمون کولموگروف-اسمیرنوف متغیرهای پژوهش ارائه شده اند.

جدول ۱: شاخص های توصیفی و متغیرهای پژوهش

| متغیرها | میانگین | انحراف استاندارد | K-S z | P-value |
|----------------------|---------|------------------|-------|---------|
| خودپنداشت | ۳۶/۴۲ | ۱۲/۹۴ | ۱/۱۶ | ۰/۲۶۱ |
| حرمت خود | ۲۷/۳۳ | ۱۰/۰۲ | ۱/۰۳ | ۵/۲۹ |
| سرسختی روانی | ۱۱۳/۵۱ | ۴۴/۱۳ | ۰/۷۸ | ۰/۵۱۲ |
| توانمندی روان شناختی | ۵۳/۰۶ | ۱۸/۷۴ | ۰/۸۱ | ۰/۵۱۷ |

با توجه به اینکه در جدول ۱ سطح معناداری آزمون کلموگروف-اسمیرنوف در تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت توزیع نمرات متغیرهای مورد بررسی از نرمال بودن تبعیت می کند. در جدول ۲ ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای اصلی پژوهش ارائه شده است. نتایج جدول نشان می دهد که بین خودپنداشت با سرسختی روانی و حرمت خود به ترتیب رابطه معنی داری وجود دارد؛ همچنین، بین سرسختی روانی، حرمت خود، و خودپنداشت

خود بالاتری دارند؛ بدین معنا که اگر فردی نمره اش در این آزمون بالاتر از ۲۵ شود دارای حرمت خود بالا و کسی که زیر این عدد شود دارای حرمت خود پائین است. میزان اعتبار این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد شده است و روایی این پرسشنامه در پژوهش های پیشین، قابل قبول ارزیابی شده است (۲۵). همچنین روایی همگرایی آن با مقیاس خودپنداشت کودکان ۰/۶۳ و روایی واگرایی آن با مقیاس مطلوبیت اجتماعی کودکان و تست هوش ثورندایک به ترتیب ۰/۱۷ و ۰/۳۰ به دست آمد و همسانی درونی آن نیز در پژوهشی ۰/۸۶ به دست آمد (۲۶). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس های تحصیلی، خانوادگی، اجتماعی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۵ و ۰/۷۱ گزارش شده است.

۴. پرسشنامه خودپنداشت تحصیلی^۱: پرسشنامه خودپنداشت تحصیلی در سال ۲۰۰۴ توسط یی هسن چن^۲ (۲۷) پس از اجرا روی ۱۶۱۲ دانش آموز تایوانی دوره دبستان معرفی شد. این پرسشنامه ۱۵ سؤال داشته و هدف آن ارزیابی خودپنداشت تحصیلی است و نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه ای است. تمرکز این پرسشنامه بر سنجش خودپنداشت دانش آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است و سه بعد خودپنداشت عمومی، آموزشگاهی، و غیر آموزشگاهی را می سنجد. برای نمره گذاری، مجموع نمرات ۱۵ عبارت را باید با هم جمع کرد که بدین ترتیب حداقل امتیاز ممکن ۱۵ و حداکثر ۶۰ خواهد بود. نمره بین ۱۵ تا ۳۰ نشانگر خودپنداشت پایین، نمره بین ۳۰ تا ۳۸ نشانگر خودپنداشت متوسط، و نمره بالاتر از ۳۸، نشانگر خودپنداشت بالاست. در پژوهش افشاری زاده، کارشکی و ناصریان (۲۷) برای تعیین روایی این آزمون از روایی محتوایی، سازه، تحلیل عاملی، و روایی همگرایی این پرسشنامه با پرسشنامه حرمت خود روزنبرگ مورد استفاده و مورد تأیید قرار گرفت. برای محاسبه اعتبار این آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۸ به دست آمد و روایی سازه نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت (۲۸). ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر نیز ۰/۸۶ به دست آمد.

2. Yi-Hissn Chen

1 School self-concept inventory

با توجه به جدول ۲، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI و PNFی بیشتر از مقادیر ارائه شده توسط گیفن و همکاران (۲۷) هستند. مقادیر RMSEA و χ^2/df نیز کمتر از مقادیر ذکر شده در بالا هستند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که مدل آزمون شده (پس از اصلاح و حذف بردارهای مربوط به زیرمقیاس‌های خودپنداشت) از برازش مناسبی برخوردار است. در جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، و کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده است.

جدول ۴: اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل، و واریانس‌های تبیین شده متغیرها

| متغیر | اثر مستقیم | اثر غیر مستقیم | اثر کل | واریانس تبیین شده |
|--|------------|----------------|--------|-------------------|
| به روی توانمندی روانشناختی از سرسختی روانی | ۰/۰۸ | **۰/۲۹ | **۰/۳۷ | ۰/۳۹ |
| حرمت خود | ۰/۰۲ | *۰/۱۵ | *۰/۱۷ | |
| خودپنداشت تحصیلی | **۰/۶۹ | - | **۰/۶۹ | |
| به روی خودپنداشت تحصیلی از سرسختی روانی | **۰/۳۷ | - | **۰/۳۷ | ۰/۶۵ |
| حرمت خود | *۰/۲۱ | - | *۰/۲۱ | |
| به روی حرمت خود از سرسختی روانی | *۰/۱۸ | - | *۰/۱۸ | ۰/۵۸ |

* $P < 0.05$
** $P < 0.01$

با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم سرسختی روانی بر توانمندی روان شناختی (۰/۰۸) مثبت ولی معنی دار نیست اما اثر غیرمستقیم سرسختی روانی بر توانمندی روانشناختی (۰/۲۹) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی دار است؛ در نتیجه اثر کل (۰/۳۷) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم حرمت خود بر توانمندی روانشناختی (۰/۰۲) مثبت و ناچیز بوده که معنی دار نیست اما اثر غیرمستقیم حرمت خود بر توانمندی روانشناختی (۰/۱۵) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است؛ در نتیجه اثر کل (۰/۱۷) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. سرانجام اثر مستقیم خودپنداشت تحصیلی بر توانمندی روان شناختی (۰/۶۹) مثبت و قوی است که در سطح ۰/۰۱ معنی دار به دست آمد.

با توانمندی روانشناختی رابطه معنی داری مشاهده شد و در نهایت بین حرمت خود و خودپنداشت با توانمندی روانشناختی رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر | سرسختی روانی | حرمت خود | خودپنداشت | توانمندی روانشناختی |
|---------------------|--------------|----------|-----------|---------------------|
| سرسختی روانی | ۱ | | | |
| حرمت خود | ۰/۵۴** | ۱ | | |
| خودپنداشت | ۰/۳۴** | ۰/۲۴** | ۱ | |
| توانمندی روانشناختی | ۰/۲۹** | ۰/۳۰** | ۰/۴۲** | ۱ |

* $P < 0.01$

از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی مسیر و برازش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. در این پژوهش برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۱ استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر ۷/۲۳ به دست آمد که کمتر از عدد ۲۵۵ است که از طریق فرمول $p(p+2)$ محاسبه شده است. در این فرمول p مساوی است با تعداد متغیرهای موجود در مدل که در این پژوهش ۱۵ است (۲۹). برای بررسی برازش مدل از شاخص‌هایی که گیفن، اشتراپ و بودرئو (۳۰) مطرح نموده‌اند استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. χ^2/df که مقدار کمتر از ۳ قابل پذیرش است؛ شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقدار بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند؛ شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند؛ شاخص برازش ایجاز (PNFI) که مقدار بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگو هستند؛ و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) که مقدار کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در جدول ۳ این شاخص‌ها گزارش شده‌اند.

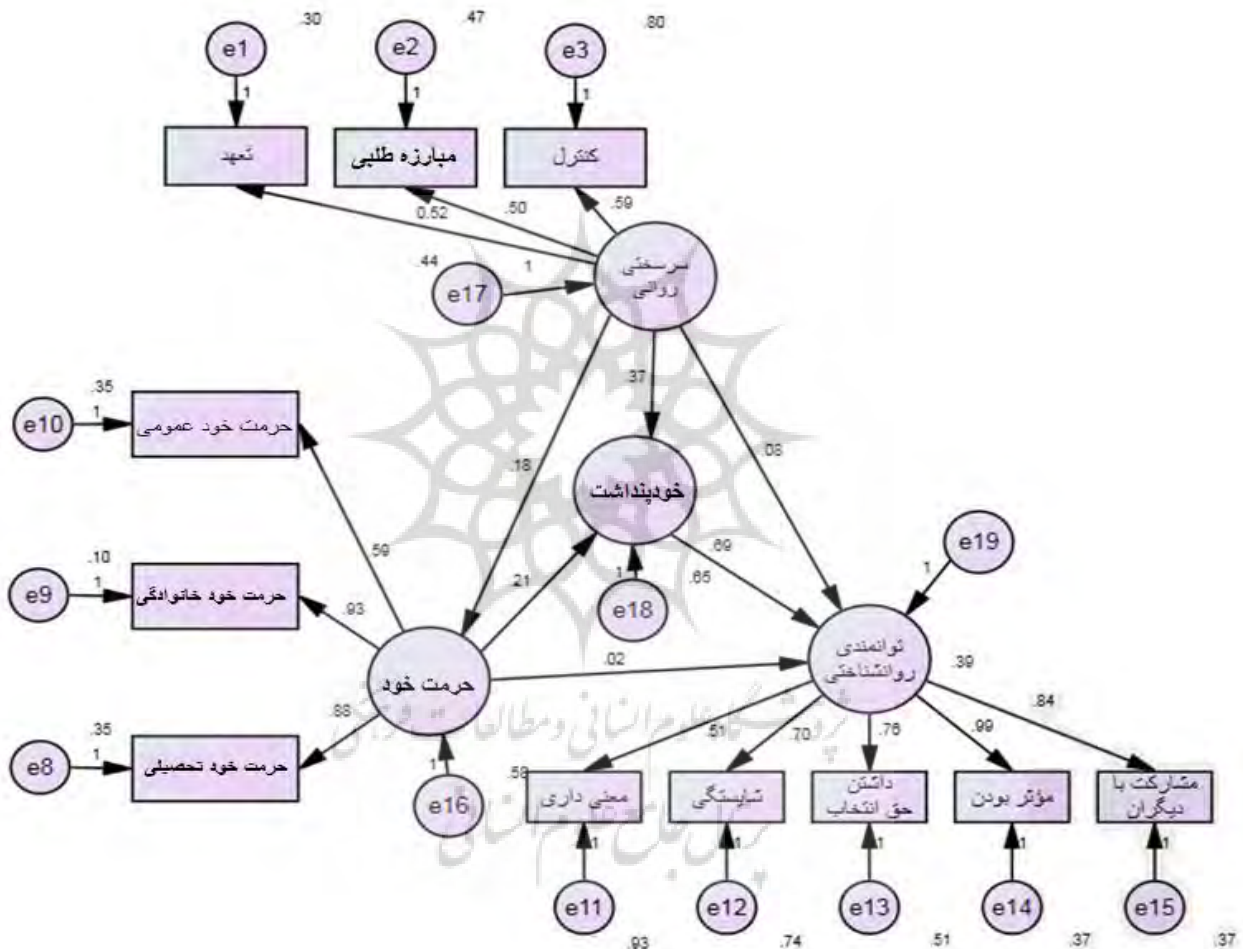
جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

| RMSEA | PNFI | AGFI | CFI | GFI | χ^2/df |
|-------|------|------|------|------|-------------|
| ۰/۰۶ | ۰/۸۹ | ۰/۸۳ | ۰/۹۱ | ۰/۹۰ | ۱/۶۴ |

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value

در رابطه میان سرسختی روانی و حرمت خود با توانمندی روان‌شناختی نقش میانجی دارد. در شکل ۱ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است. با توجه به این شکل سرسختی روانی، حرمت خود، و خودپنداشت تحصیلی ۳۹ درصد از واریانس توانمندی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند. سرسختی روانی و حرمت خود ۶۵ درصد از واریانس خودپنداشت تحصیلی را تبیین می‌کنند و سرسختی روانی ۵۸ درصد از واریانس حرمت خود را تبیین می‌کند.

اثر مستقیم سرسختی روانی بر خودپنداشت تحصیلی (۰/۳۷) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار؛ اثر مستقیم حرمت خود بر خودپنداشت تحصیلی (۰/۲۱) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار؛ و سرانجام اثر مستقیم سرسختی روانی بر حرمت خود (۰/۱۸) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. با توجه به اینکه اثر غیرمستقیم سرسختی روانی و حرمت خود از طریق متغیر خودپنداشت تحصیلی بر متغیر درون‌زای توانمندی روان‌شناختی معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت متغیر خودپنداشت تحصیلی



شکل ۱: الگوی آزمون شده اثرات سرسختی روانی و حرمت خود بر توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودپنداشت تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین حرمت خود و سرسختی روانی با توانمندسازی روانی دانش‌آموزان شهر شیروان انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد که

خودپنداشت تحصیلی اثر مثبت و مستقیم بر توانمندی روان‌شناختی دارد. این یافته با پژوهش‌های گذشته همسو است (۵ و ۱۴). در پژوهش حاجی حسنی و حاجی حسنی مشخص شد که خودپنداشت می‌تواند یکی از مؤلفه‌های توانمندی نوجوانان باشد (۵) و در پژوهش صیادی و

شفیع آبادی نیز مشخص شد که خودپنداشت شغلی با توانمندی روانی همسو است (۱۴). در تبیین این یافته می‌توان گفت که در این مقطع تحصیلی بیشترین تمرکز خانواده‌ها و اجتماع بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است و معیار ارزش‌گذاری خانواده و مدرسه، موفقیت تحصیلی افراد است. در نتیجه اگر به دلیل موفقیت در امور مدرسه و تحصیل، خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان بالا رود این احساس به آنها دست خواهد داد که خودشان بر امورات مربوط به خود کنترل دارند و می‌توانند با تعیین رفتارهای تحصیلی مناسب، تشویق و تحسین دیگران را به دست آورند و از این طریق بر ارزشمندی خود می‌افزایند. در نتیجه دانش‌آموز، به مهار درونی می‌رسد و در واقع اثر رفتارهای خود را بر موفقیت خود و افزایش خودپنداشت مشاهده می‌کند. این یافته با پژوهش‌های گذشته همسو است (۱۶). همچنین این پژوهش نشان داد که بین خودپنداشت و منبع مهار درونی رابطه مثبت وجود دارد. در نتیجه با افزایش مهار درونی، توانمندی روانی آنها نیز افزایش می‌یابد. پژوهش‌های گذشته نیز نشان دادند که بین منبع مهار درونی و توانمندی روانی رابطه وجود دارد و منبع مهار درونی می‌تواند توانمندسازی را پیش‌بینی کند (۱۰). مروری بر مؤلفه‌های توانمندسازی نشان می‌دهد که یکی از این مؤلفه‌ها، اثرگذاری است (۴). اثرگذاری یعنی اینکه فرد تا چه حد می‌تواند بر فرایند تصمیم‌گیری و مؤلفه‌های یک برنامه از جمله طرح‌ریزی، مهارگری، سازمان‌دهی، و هدایت تمامی فعالیت‌های مربوط، اثرگذار باشد. افرادی که منبع مهار درونی دارند به جای تمرکز بر عوامل بیرونی مثل شانس و حوادث غیرمنتظره، به توانایی و اراده خود باور دارند، در نتیجه انگیزه و اعتماد به خود بیشتری برای انجام کارها دارند زیرا معتقدند خودشان بر امورات زندگی کنترل دارند. بنابراین افزایش خودپنداشت تحصیلی منجر به افزایش مهار درونی می‌شود و این متغیر می‌تواند مؤلفه اثرگذاری را افزایش دهد و از این طریق توانمندی را افزایش دهد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که اثر سرسختی روانی روی توانمندسازی روان‌شناختی معنی‌دار نیست اما با ورود خودپنداشت تحصیلی، رابطه بین آن دو معنی‌دار می‌شود؛ یعنی خودپنداشت، نقش محافظتی مثبت و میانجی‌گری خوبی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودپنداشت تحصیلی یعنی دیدگاه‌هایی که فرد پیرامون عملکرد

تحصیلی خود دارد و بالا بودن این متغیر به معنای این است که دانش‌آموز از موفقیت تحصیلی بالایی برخوردار است (۱۵ و ۱۸) و به خاطر همین موفقیت به چنین انگاره‌های مثبتی پیرامون خود رسیده است. دانش‌آموز در نتیجه موفقیت تحصیلی، به این باور می‌رسد که می‌تواند در این حیطه از زندگی موفق باشد و بنابراین میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف و نیز انگیزه و اعتماد به خود در دانش‌آموز تقویت می‌شود و نهایتاً با افزایش موفقیت تحصیلی، خودکارآمدی در او افزایش می‌یابد (۱۹). نتیجه این که خودپنداشت تحصیلی بالا می‌تواند خودکارآمدی دانش‌آموزان را بالا ببرد. از طرفی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین خودکارآمدی و سرسختی روانی رابطه مثبت معنادار وجود دارد (۹). خودکارآمدی بالا، استقامت در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها در افراد را بیشتر می‌کند و در نتیجه میزان سرسختی روانی افراد بالا می‌رود. طبق پژوهش حاجی حسنی و حاجی حسنی، بین سرسختی روانی و توانمندی روانی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (۵). یکی از مؤلفه‌های اصلی سرسختی روانی، مهارگری است. فردی که در مؤلفه مهارگری در سطح بالایی قرار دارد، می‌خواهد که به اثرگذاری بر اتفاقات پیرامون ادامه دهد فارغ از اینکه این کار چقدر دشوار است. در واقع این مؤلفه که در اثر خودکارآمدی، بالا رفته می‌تواند مؤلفه اثرگذاری و خودتعیین‌گری توانمندی روانی را افزایش دهد. همان‌طور که در مقدمه پژوهش گفته شد اثرگذاری یعنی اینکه فرد تا چه حد می‌تواند بر فرایند تصمیم‌گیری، طرح‌ریزی، مهارگری، سازمان‌دهی، و هدایت تمامی فعالیت‌های مربوط، اثرگذار باشد. خودتعیین‌گری نیز یعنی اعتماد فرد به روشی که کارش را طبق آن انجام می‌دهد. در این سطح فرد اعتماد کافی به انجام کار طبق روش خود دارد در عین حال که مدیریت زمان و سرعت را نیز رعایت می‌کند (۴). نتیجه این که با بالا رفتن این مؤلفه‌ها، توانمندی روانی بالا می‌رود.

یافته سوم پژوهش نشان داد اثر حرمت خود روی توانمندسازی روان‌شناختی معنی‌دار نیست اما با ورود خودپنداشت تحصیلی رابطه بین آن دو معنی‌دار می‌شود؛ یعنی خودپنداشت، نقش محافظتی مثبت و میانجی‌گری خوبی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در این مقطع تحصیلی موفقیت درسی و آموزشگاهی جزء مهم‌ترین معیارهای ارزش‌گذاری دانش‌آموزان محسوب می‌شود، در نتیجه این موفقیت، که

علاوه، خودپنداشت زیربنای حرمت خود است و بالا رفتن آن می تواند حرمت خود دانش آموزان را ارتقاء دهد و با توجه به رابطه بین حرمت خود و توانمندسازی، منجر به افزایش توانمندی روانی دانش آموزان می شود.

با توجه به اینکه این پژوهش در استان خراسان انجام شده و متغیرهای روان شناختی مطرح شده در این پژوهش متأثر از فرهنگ هستند بنابراین در تعمیم یافته ها باید احتیاط کرد و پژوهش های دیگری را در مناطق فرهنگی دیگر انجام داد. همچنین از آن جایی که این پژوهش روی دانش آموزان دوره اول دبیرستان انجام شده تعمیم آن به دانش آموزان سایر مقاطع تحصیلی چندان جایز نیست. همچنین در سطح پژوهشی پیشنهاد می شود که کارآزمایی های تربیتی برای دو گروه دانش آموزان خودپنداشت تحصیلی بالا و پایین از طریق طرح های چهار گروهی سولومن اجرا شود تا در طرح های آزمایشی، اثرات میانجیگانه آن ارزیابی مجدد شود. نظر به اینکه خودپنداشت تحصیلی بر توانمندسازی دانش آموزان اثر معنی داری دارد و بر تأثیر دیگر متغیرها نیز نقش میانجی گانه ایفاء می کند، بنابراین به مشاوران مدارس توصیه می شود که با برگزاری جلسات آموزشی برای والدین و معلمان مدارس، به آنها آموزش های لازم در این زمینه و چگونگی ارتقای این مؤلفه اثرگذار روانی را ارائه کنند.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد خانم فیاض در رشته مشاوره شغلی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان با کد ۲۰۹۵۲۱۶۳/۲۰۶۲۱۶۰ است. بدین وسیله از مسئولین اداره آموزش و پرورش شهر شیروان مخصوصاً کارشناس هسته مشاوره که هماهنگی با مدارس جهت پژوهش را انجام دادند و همچنین از کادر اداری و مربیان مدارس و افراد نمونه که در اجرای این طرح به ما کمک کردند تشکر و قدردانی می شود

تضاد منافع: یادآوری می شود که این پژوهش برای پژوهشگران هیچ تضاد منافی نداشته است.

پیامد آن افزایش خودپنداشت تحصیلی است، دانش آموز تشویق و تحسین والدین، همسالان، و اولیای مدرسه را نیز دریافت می کند و همان طور که مطالعات این حوزه نشان می دهد این مؤلفه ها سازنده خودپنداشت کلی دانش آموز است (۱۷)؛ در نتیجه حرمت خود دانش آموز بالا می رود، زیرا بین خودپنداشت و حرمت خود همبستگی بالایی وجود دارد و حرمت خود به عنوان یک ویژگی شخصیتی، تابع خودپنداشت فرد است و خودپنداشت تحصیلی مثبت با اثرگذاری بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان بر حرمت خود آنان اثر گذاشته و آن را بالا می برد (۱۲). از سویی دیگر افزایش حرمت خود می تواند بر توانمندی روانی اثرگذار باشد، زیرا همان طور که در مقدمه بیان شد یکی از مؤلفه های توانمندی روانی، صلاحیت و شایستگی است. صلاحیت یعنی اینکه فرد با توجه به مهارت ها و ایده هایش تا چه حدی قادر است فعالیت های مورد انتظار را انجام دهد. فردی که حرمت خود بالایی دارد برای خود و کارهایش ارزش بیشتری قائل است و چون می خواهد فاصله بین خودپنداشت واقعی و آرمانی را جهت تحقق حرمت خود مورد انتظارش کم کند، بنابراین تلاش بیشتری خواهد کرد و این موضوع به افزایش حس شایستگی و صلاحیت در وی منجر خواهد شد. این یافته با پژوهش حیدری و مرادی (۱۳) و بتول، احمد و قریشی (۱۰) همسو است. آنها در پژوهش خود نشان دادند که حرمت خود یکی از پیش بینی کننده های توانمندی روانی محسوب می شود.

در مجموع پژوهش حاضر نشان داد که خودپنداشت تحصیلی، نقش تعیین کننده ای بر توانمندی روانی دانش آموزان دارد. دانش آموزانی که در اثر موفقیت تحصیلی، خودپنداشت تحصیلی شان ارتقا می یابد با آگاه شدن از تأثیر رفتارهای خود بر پیامدهای مطلوب، به توانایی مهارگری درونی می رسند و در نهایت خود را توانمند می یابند. همچنین خودپنداشت تحصیلی بالا منجر به افزایش خودکارآمدی در دانش آموزان می شود و خودکارآمدی، توان مقابله دانش آموزان با مشکلات را بالا می برد و منجر به افزایش سرسختی روانی آنان می شود و سرسختی روانی با توانمندی روانی، ارتباط مثبت و معنی داری دارد. به

References

1. Imtiaz N. Impact of parenting style on psychological empowerment and academic achievement. *J Psychol Psychother.* 2017; 7: 5. [Link]
2. Solhi M, Abasi H, Hazavehei MM, Roshanaei G. Effect of educational intervention on empowerment of high school student in prevention of smoking. *Razi Journal of Medical Sciences.* 2014; 21(118): 52-63. [Persian]. [Link]
3. Oladipo SE. Psychological empowerment and development. *Edo Journal of Counselling.* 2009; 2(1): 118-126. [Link]
4. Kanwal A, Imam, A. The theory and concept of psychological empowerment. *Academic Journal of Social Sciences.* 2017; 1(3): 261-265. [Link]
5. Hajyhasani M, Hajyhasani F. Exploration dimensions of psychological empowerment: the production and validation of a scale with a mixed method. *Journal of Psychometry.* 2014; 4(15): 1-16. [Persian]. [Link]
6. Maddi SR. Hardiness: The courage to grow from stresses. *J Posit Psychol.* 2006; 1(3): 160-168. [Link]
7. De Freitas FMB, Vannuchi MTO, Haddad M do CL, Silva LG da, Rossaneis MA. Hardiness and occupational stress in nurse's managers of hospital institutions. *Journal of Nursing UFPE on line.* 2017; 11(10): 4199-4205. [Link]
8. Taimory S, Khakpor M, Momeni Mahmoudi H. The relationship between hardiness and self-efficacy and personal control in cancer patients. *Journal of Torbat Heydariyeh University of Medical Sciences.* 2015; 3(1): 42-35. [Persian]. [Link]
9. Vasudeva P, Asadi Sadeghi Azar I, Abdollahi A. Relationship between quality of life, hardiness, self-efficacy and self-esteem amongst employed and unemployed married women in Zabol. *Iran J Psychiatry.* 2006; 1(3): 104-111. [Link]
10. Batool SA, Ahmed HK, Qureshi SN. Economic and psycho-social determinants of psychological empowerment in women. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology.* 2016; 14(1): 21-29. [Link]
11. Masoomi Verki E, Nasrollahi M. Investigating factors affecting psychological empowerment of employees (Case Study: Qazvin Province Water and Wastewater Company). *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège.* 2016; 85: 697-705. [Link]
12. Keramati M, Payandefar S. The relationship between self-esteem and self-resilience with physical self-concept in students with physical disabilities. *Journal of Exceptional Children.* 2017; 16(4): 63-78. [Persian]. [Link]
13. Heydari K, Moradi V. The assessment of relationship between self-esteem and psychological empowerment in the Islamic republic of Iran army commanders. *Journal of Military Science and Tactics.* 2014; 9(26): 5-21. [Persian]. [Link]
14. Sayadi A, shafi' abadi A. Designing a psychological empowerment program based on Shafiabadi's multilevel career model and comparing its effectiveness with Thomas and Velthouse's cognitive model among high school counselors in Rasht city. *Counseling Culture and Psychotherapy.* 2010; 1(1): 19-48. [Persian]. [Link]
15. Raeisoon MR, Mohammadi Y, Abdorazaghnejad M, Sharifzadeh G. An investigation of the relationship between self-concept, self-esteem, and academic achievement of students in the nursing-midwifery faculty in Qaen during 2012-13 academic year. *Modern Care Journal.* 2014; 11(3): 236-242. [Persian]. [Link]
16. Khadivi A, Vakili MA. A survey of relationship between achievement motivation, locus of control, self-concept and high school first grader science student's academic achievement the five regions of Tabriz. *Journal of Instruction and Evaluation.* 2011; 4(13): 45-66. [Persian]. [Link]
17. Yarmohamadiyan A. Investigating the relationship between self-concept and self-esteem in creative and non-gifted students. *Journal of Educational Psychology Studies.* 2006; 3(4): 109-122. [Persian]. [Link]
18. Bahadori Khosroshahi J, Habibi-Kaleybar R. The effect of verbal self-instruction training on students' academic stress and math self-concept. *Quarterly Journal of Child Mental Health.* 2017; 3(4): 48-59. [Persian]. [Link]
19. Sharifi Saki S, Fallah MH, Zare H. Role of mathematics self-efficacy, mathematics self-concept and perceived classroom environment in students' mathematics achievement with controlling the gender role. *Research in School and Virtual Learning.* 2014; 1(4): 18-28. [Persian]. [Link]
20. Hashemi SH, Ahadi H, Azad Yekta M. Relationship between psychological hardiness and self-efficacy in patients with type 2 diabetes: (The mediating role of self-esteem and social support) using structural equation modeling. *European Online Journal of Natural and Social Sciences.* 2017; 6(2): 273-287. [Link]
21. Kline RB. Principles and practice of structural equation modeling. Fourth Edition. New York: The Guilford Press; 2015, p: 12. [Link]

22. Mirkamali S, Hayat A, Noruzy A, Jarahi N. The correlation of “psychological empowerment”, with “job satisfaction” and “organizational commitment” in university employees. *Training & Learning Researches*. 2010; 1(39): 15–30. [Persian]. [\[Link\]](#)
23. Aubi S, Teimory S, Nayyeri M. Hardiness, quality of life and well-being. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*. 2010; 6(24): 352–360. [Persian]. [\[Link\]](#)
24. Seyyed Khorasani Sadaghiani N. The role of hardiness in decreasing the stressors and biological, cognitive and mental reactions. *Procedia Soc Behav Sci*. 2011; 30: 2427–2430. [\[Link\]](#)
25. Kazemi Aliabad Z, Khosrojauid M. Effect of role play training on self-esteem and adjustment of students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2018; 5(1): 105-116. [Persian]. [\[Link\]](#)
26. Johnson BW, Redfield DL, Miller RL, Simpson RE. The Coppersmith self-esteem inventory: a construct validation study. *Educ Psychol Meas*. 1983; 43(3): 907–913. [\[Link\]](#)
27. Afsharizadeh SE, Kareshki H, Naserian H. Psychometric properties of school self-concept in primary students of Tehran. *Journal of Psychological Models and Methods*. 2013; 3(11); 53-66. [Persian]. [\[Link\]](#)
28. Chen Y-H, Thompson MS. Confirmatory factor analysis of a school self-concept inventory [Internet]. 2004 [cited 2019 Aug 15]. [\[Link\]](#)
29. Teo T, Noyes J. Explaining the intention to use technology among pre-service teachers: a multi-group analysis of the unified theory of acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*. 2014; 22(1):51-66. [\[Link\]](#)
30. Gefen D, Straub D, Boudreau M-C. Structural equation modeling and regression: guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*. 2000; 4(1). [\[Link\]](#)

