

پیش‌بینی عزت‌نفس بر اساس سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی در دختران دانش‌آموز

یاسر عزیزی سعید* رسول کردنوقایی**

نصراله عرفانی*** مهران فرهادی****

چکیده

هدف این پژوهش پیش‌بینی عزت‌نفس بر اساس سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی در دختران دانش‌آموز بود. تعداد ۳۲۲ نفر از دختران دانش‌آموز مدارس استعدادهای درخشان استان همدان از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب و نیمی سرمایه‌های رشدی و پرسش‌نامه عزت‌نفس را تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی تحلیل شدند. نتایج مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SmartPLS3 نشان داد که مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. مطابق با یافته‌های پژوهش، از بین ابعاد سرمایه‌های رشدی درونی، به ترتیب هویت مثبت، شایستگی‌های اجتماعی، تعهد به یادگیری و ارزش‌های مثبت بیشترین ارتباط مثبت معنی‌دار را با عزت‌نفس داشتند. همچنین، از میان ابعاد سرمایه‌های رشدی بیرونی، به ترتیب حمایت، توانمندسازی، محدودیت‌ها-انتظارات و استفاده سازنده از زمان بیشترین ارتباط مثبت معنی‌دار را با عزت‌نفس داشتند. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که سرمایه‌های رشدی دانش‌آموزان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عزت‌نفس آنان باشد؛ بنابراین تأمین سرمایه‌های رشدی و حمایت همه‌جانبه ارکان مختلف جامعه از تأمین سرمایه‌های رشدی نوجوانان می‌تواند تأثیر بسزایی در پرورش و ارتقاء عزت‌نفس آنان ایفاء نماید.

واژه‌های کلیدی: سرمایه‌های رشدی، عزت‌نفس، تیزهوشان

* دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه، ایران

Dr.saeid64@gmail.com

** دانشجوی روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول)

Rkordnoghi@gmail.com

*** دانشجوی روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، همدان، ایران

erfani@pnu.ac.ir

**** استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

Mehran.farhadi@gmail.com

مقدمه

در حال حاضر نوجوانان با چالش‌های فراوانی روبه‌رو هستند و باید از فراز و نشیب‌های زندگی با موفقیت عبور کنند. سال‌های نوجوانی از پر استرس‌ترین سال‌های عمر است. حدود ۷۰ درصد نوجوانان در این دوران دچار استرس هستند. آنان از یک سو با مشکلات درسی و از سوی دیگر با والدینی که احساس می‌کنند، درکشان نمی‌کنند و دوستانی که رفتارهایشان آزاردهنده است، دست به گریبان هستند (گارسیا و سرا، ۲۰۱۹). داشتن عزت‌نفس^۲ بالا عامل مهمی در سازگاری و عبور از بحران نوجوانی محسوب می‌گردد (کاتا و جونپور^۳، ۲۰۰۲؛ خطیری یانسری و قائمی، ۱۳۹۳). عزت‌نفس برداشت و قضاوتی است که افراد از خود دارند و به احساس فرد نسبت به ارزشمندی و تأیید او نسبت به خودش مربوط است (بلاسکوویچ و توماکا^۴، ۱۹۹۱). عزت‌نفس رابطه مثبتی با سایر متغیرهای سلامت روان دارد (شهبازی و امیروزینی، ۱۳۹۲). عزت‌نفس بالا با تاب‌آوری (کرامتی و پاینده‌فر، ۱۳۹۵) سازگاری، پیشرفت تحصیلی، امید، خودکارآمدی، بهزیستی و موفقیت (سلیگمن^۵، ۲۰۱۹) رابطه مثبت دارد.

از ابعاد عزت‌نفس می‌توان به بعد اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی و عزت‌نفس عمومی اشاره کرد. عزت‌نفس اجتماعی، احساسی است که فرد در مورد خود به عنوان یک دوست برای دیگران دارد. در بعد تحصیلی نیز، اگر فرد خود را با معیارهای مطلوب عزت‌نفس تحصیلی منطبق بداند و استانداردهای پیشرفت تحصیلی خود را برآورده سازد، دارای عزت‌نفس تحصیلی مثبت است. زمینه خانوادگی عزت‌نفس، احساسات فرد را درباره خود به عنوان عضوی از خانواده منعکس می‌کند. عزت‌نفس عمومی، ارزیابی عمومی تری از خود است که به ارزشیابی فرد از خود در تمام زمینه‌ها می‌پردازد (کوپراسمیت^۶، ۱۹۶۷)..

ممکن است تصور شود که عزت‌نفس آنچنان جنبه اساسی از عملکرد روان‌شناختی و اجتماعی ما است که حتی هر کودک خردسالی باید احساس عزت‌نفس داشته باشد. اما این درست نیست. مهارت‌های لازم برای آنکه فرد بتواند عزت‌نفس خود را شکل دهد کاملاً پیچیده هستند و به تدریج در مراحل پیشین رشد نوجوان به دست می‌آیند (براون و پرنستین^۷، ۲۰۱۱). متغیرهای گوناگونی در اکتساب و رشد عزت‌نفس تأثیرگذار هستند. برخی از این متغیرها ناشی از محیط بیرونی و برخی نیز به متأثر از ویژگی‌های درونی فرد بر عزت‌نفس اثر می‌گذارند. از کیفیت روابط والد-فرزندی،

1. Garcia & Serra

2. self-esteem

3. Kata & Joiner

4. Blascovich & Tomaka

5. Seligman

6. Coopersmith

7. Brown & Prinstein

بازخوردهای اجتماعی، هویت مثبت (ریسون، محمدی، عبدالرزاق‌نژاد و شریف‌زاده، ۱۳۹۳)، سبک تربیتی والدین و عزت‌نفس والدین گرفته تا عملکرد و ساختار خانواده در ایجاد و تقویت عزت‌نفس، و یا کمبود عزت‌نفس انسان‌ها اثرگذار هستند (شیهان^۱، ۱۹۹۵؛ راک و پترسون^۲، ۱۹۹۶). هر چه کیفیت زندگی افراد جامعه در سطوح بالاتری باشد، افراد عزت‌نفس بیشتری را تجربه خواهند نمود (زکی، ۱۳۸۶).

علاوه بر این، از متغیرهای مهم دیگری که احتمالاً در رشد عزت‌نفس مؤثر هستند برخوردار از سرمایه‌های رشدی^۳ در زندگی است. سرمایه‌های رشدی طرح‌های ساختاری مثبتی هستند که تمام کودکان، نوجوانان و جوانان برای موفق شدن به آن‌ها نیاز دارند و ارتباطات مهم، مهارت‌ها، فرصت‌ها و ارزش‌هایی را در برمی‌گیرند که به نوجوانان کمک می‌نماید تا از رفتارهای مخاطره‌آمیز دور بمانند، تاب‌آوری‌شان افزایش یافته و کامیابی آن‌ها ارتقاء یابد، نیز موجب افزایش احتمال موفقیت در مدرسه (گلستانه، سلیمانی و دهقانی، ۱۳۹۶)، ارتباطات و کل زندگی می‌گردد (اسکلز^۴، ۲۰۱۱). چارچوب سرمایه‌های رشدی بر اساس نظریه رشد سیستمی (برون‌فن‌برنر^۵، ۱۹۷۹) با تأکید بر نقشی که جامعه در بهزیستی نوجوانان ایفا می‌کند، طراحی گردید (بنسون، اسکلز و سیورتسن^۶، ۲۰۱۱). بنا بر نظر برون‌فن‌برنر (۱۹۷۹) محیط نیروی راکدی نیست که افراد را به طور یکسان تحت تأثیر قرار دهد، بلکه پویا و همیشه متغیر است. هنگامی که افراد نقش‌ها یا موقعیت‌ها را به زندگی خود اضافه می‌کنند، وسعت خرده نظام‌ها تغییر می‌کند. این تغییر در محیط‌ها یا به قول برون‌فن‌برنر، انتقال‌های بوم‌شناختی در سرتاسر زندگی صورت می‌گیرند و اغلب نقطه عطف مهمی در تحول هستند: آغازکردن مدرسه، وارد شدن به دنیای کار و... نمونه‌هایی از آن هستند. برون‌فن‌برنر بعد زمانی الگوی خود را نظام زمانی می‌خواند. تغییرات در رویدادهای زندگی می‌تواند از بیرون تحمیل شود، یا اینکه از درون فرد ناشی شوند، زیرا افراد بسیاری از موقعیت‌ها و تجربه‌های خودشان را انتخاب می‌کنند، تغییر می‌دهند و می‌آفرینند. چگونگی انجام این کار به سن، ویژگی‌های جسمانی، عقلانی و شخصیتی آن‌ها، نیز به فرصت‌های محیطی که برای آن‌ها فراهم شده است بستگی دارد. بنابراین، در نظریه نظام‌های بوم‌شناختی، تحول نه توسط شرایط محیطی کنترل می‌شود، نه به وسیله گرایش‌های درونی هدایت می‌شود. در عوض، افراد محصولات و تولیدکنندگان محیط خویش هستند، از این‌رو هم افراد و هم محیط آن‌ها، شبکه‌ای از تأثیرات وابسته به هم را تشکیل می‌دهند. این بدان معناست

1 . Sheehan

2 . Rak & Patterson

3 . developmental assets

4 . Scales

5 . Bronfenbrenner

6 . Benson & Syvertsen

که نظریه بوم‌گرایی شخص را به صورتی در نظر می‌گیرد که در یک سیستم پیچیده روابط تحول می‌یابد (پاپالیا، الدز و فلدمن^۱، ۲۰۰۱).

این فرض که تحول افراد جوان متأثر از طبیعت (ساختمان بدن) و تربیت (همان عامل‌های محیطی) است در هر دو دیدگاه مشترک است. همچنین، در هر دو دیدگاه سرمایه‌های رشدی و بوم‌گرایی، عقیده بر آن است که اگر تمام نظام‌ها درست و مثبت عمل کنند، بر افرادی که در مرکز این نظام هستند تأثیر مثبت دارد و برون‌داد آن افرادی است که تحول بهینه‌ای را تجربه می‌کنند (راک و پترسون، ۱۹۹۶). بر این اساس سطح بالای سرمایه‌های رشدی موجب برون‌دادهای تحولی بالایی مانند موفقیت تحصیلی و بهزیستی می‌شود (بولت، پالما، رودریگز و استنکی^۲، ۲۰۱۵؛ رضائی و رمزیار، سعدی‌پور، ابراهیمی‌قوام، دلاور و اسدزاده، ۱۳۹۷).

این چارچوب مجموعه‌ای از تجارب و حمایت‌های تحولی را در برمی‌گیرد که تصور می‌شود بر رشد همه نوجوانان در طول دومین دهه زندگی تأثیر دارد (فورنریس، کمیر و ویلیامسون^۳، ۲۰۱۵). سرمایه‌های رشدی به دو مجموعه سرمایه‌های رشدی بیرونی و درونی تقسیم می‌شوند. سرمایه‌های رشدی بیرونی شامل حمایت، توانمندسازی، محدودیت‌ها و انتظارات، استفاده سازنده از زمان؛ به عبارتی روابط و فرصت‌های «بیرونی» فراهم‌شده توسط دیگران برای جوانان، و سرمایه‌های رشدی درونی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت؛ یعنی ارزش‌ها، مهارت‌ها و خود ادراکی‌های «درونی» که جوانان در مسیر تدریجی به سوی خودتنظیمی ساخته‌اند است.

چارچوب سرمایه‌های رشدی برای تشخیص تفاوت‌های آشکار، همچنین ظریف بین مناطق و نیز گروه‌های مختلف نوجوانان، ارزشمند است. این بینش، می‌تواند راهنمایی برای درک جدید از چگونگی خلق تجارب محرک موفقیت در نوجوانان، بالندگی در مسیر زندگی، و تبدیل شدن آن‌ها به اعضای مسئولیت‌پذیر و مشارکت‌کننده در جامعه خویش باشد (بنسون و همکاران، ۲۰۰۶). بر اساس پژوهشی، با هدف شناخت نقاط قوت درونی و حمایت‌های بیرونی که جوانان در زندگی خود دارند، از بیشتر از پنج میلیون جوان نژادسنجی شد، که نتایج با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد گروه‌های سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی تأیید شدند (سیورتسن، اسکلز، تومی^۴، ۲۰۱۹). در پژوهش‌های مختلف داخلی نقش زیربخش‌های سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی همچون حمایت خانواده، دوستان و مدرسه (قاسمی، مکتبی و حاجی یخچالی، ۱۳۹۶)، توانمندسازی (بیابانگرد، کردنوقایی و سیف، ۱۳۸۴)، محدودیت‌ها و انتظارات (محمودی و کدیور، ۱۳۹۸)، استفاده

1. Papalia, Olds, Feldman

2. Bulut, Palma, Rodriguez, & Stanke

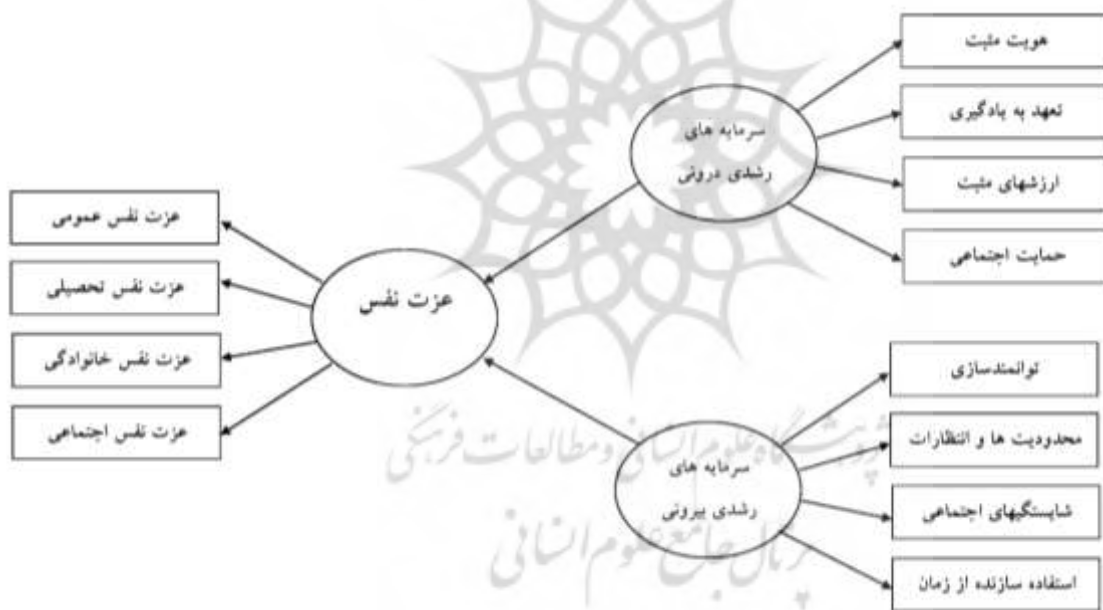
3. Forneris, Camire, & Williamson

4. Syvertsen, Scales, & Toomey

سازنده از زمان (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ مرادی، کردنوقایی، یعقوبی و رشید، ۱۳۹۷) در افزایش میزان عزت‌نفس نوجوانان تأیید شده است، اما پژوهشی که رابطهٔ مجموعهٔ سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی با عزت‌نفس را بررسی یافت نشد. بر این اساس شناسایی متغیرهای تأثیرگذار بر عزت‌نفس و ارائهٔ آموزش‌های لازم برای فراهم نمودن شرایط اکتساب عزت‌نفس در دانش‌آموزان، می‌تواند در تأمین سلامت روان این قشر تأثیر زیادی داشته باشد. علاوه بر این، تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندهٔ سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی تأثیرگذار بر عزت‌نفس می‌تواند در تدوین برنامه‌های آتی مؤثر بر سلامت روان نوجوانان نقش اساسی را عهده‌دار شد. بر اساس نقش احتمالی سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی در اکتساب عزت‌نفس فرضیه‌های زیر در قالب مدل پیشنهادی (شکل ۱) بررسی خواهد شد:

(۱) بین سرمایه‌های رشدی درونی و عزت‌نفس در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

(۲) بین سرمایه‌های رشدی بیرونی و عزت‌نفس در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پیش‌بینی عزت‌نفس بر اساس سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، آزمون‌های همبستگی و معادلات ساختاری از روش مجموع مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS²¹ و Smart PLS³ به کار گرفته شد. از دلایل استفاده از نرم‌افزار Smart PLS³ می‌توان به توانایی بالای آن در پیش‌بینی مدل،

توسعه مدل‌های جدید، عدم حساسیت به نرمال بودن داده‌ها و عدم حساسیت به حجم نمونه اشاره نمود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم مدارس تیزهوشان شهر همدان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ تشکیل دادند، که تعداد آن‌ها ۸۰۰ نفر بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد که از بین پایه‌های تحصیلی دهم، یازدهم و پیش‌دانشگاهی هر دو مدرسه استعدادهای درخشان شهر همدان به نسبت جمعیت پایه‌ها گروه نمونه مشخص شد. از آنجا که روش شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری، تا حدود زیادی با برخی از جنبه‌های رگرسیون چند متغیری^۱ شباهت دارد، می‌توان از اصول تعیین حجم نمونه در تحلیل رگرسیون چند متغیری برای تعیین حجم نمونه در مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده کرد. در تحلیل رگرسیون چند متغیری نسبت تعداد نمونه (مشاهدات) به متغیرهای مستقل نباید از ۵ کمتر باشد. در غیر این صورت، نتایج حاصل از معادله رگرسیون چندان تعمیم پذیر نخواهد بود (هیرو و همکاران، ۱۹۹۵، به نقل از هومن، ۱۳۸۴). بر همین اساس تعداد گویه‌های پرسش‌نامه ۵۸ است که بر اساس فرمول $5Q < n < 15Q$ حجم نمونه بین ۲۹۰ تا ۸۷۰ نفر است. بنابراین، تعداد ۳۲۲ نفر از دانش‌آموزان دختر مدارس فرزانه‌گان (تیزهوشان) حجم نمونه را تشکیل دادند که در دوره متوسطه دوم تحصیل می‌کردند. افراد به صورت تصادفی انتخاب شدند و تمام دانش‌آموزان کلاس‌ها به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. پژوهش‌گر با حضور در کلاس ضمن تشریح اهداف پژوهش، همکاری و مشارکت آزمودنی‌ها را جلب و پرسش‌نامه‌ها را بین آن‌ها توزیع نمود. به منظور ایجاد انگیزه، دقت بیشتر در پاسخ‌گویی به سؤالات و جلب همکاری، به شرکت‌کنندگان گفته شد در صورت تمایل، نتایج فردی به وسیله آدرس پست الکترونیک (به صورت محرمانه) برای ایشان ارسال خواهد شد. زمان اجرا محدودیتی نداشت و به طور متوسط حدود چهل دقیقه به طول انجامید. در حین اجرا به منظور تقدیر از همکاری شرکت‌کنندگان، از ایشان پذیرایی گردید. تعداد و درصد شرکت‌کنندگان پژوهش برحسب رشته و پایه تحصیلی در جدول شماره ۱ آمده است.

^۱ . multivariate regression

جدول ۱. تعداد و درصد شرکت‌کنندگان بر اساس رشته و پایه تحصیلی

| پایه تحصیلی | رشته تحصیلی | | | جمع | درصد |
|-------------|-------------|-------|--------|-----|------|
| | ریاضی | تجربی | انسانی | | |
| دهم | ۷۸ | ۶۰ | ۴۴ | ۱۸۲ | ۵۶ |
| یازدهم | ۳۶ | ۵۲ | ۱۸ | ۱۰۶ | ۳۲ |
| دوازدهم | ۱۴ | ۲۰ | ۰ | ۳۴ | ۱۲ |
| کل | ۱۲۸ | ۱۳۲ | ۶۲ | ۳۲۲ | ۱۰۰ |

ابزارهای پژوهش

برای گردآوری اطلاعات لازم از ابزارهای زیر استفاده شده است:

پرسش‌نامه عزت‌نفس کوپر اسمیت^۱: کوپر اسمیت (۱۹۶۷) مقیاس عزت‌نفس خود را بر اساس تجدید نظری که بر روی مقیاس عزت‌نفس راجرز^۲ و دیموند^۳ انجام داد، تهیه و تدوین کرد. این پرسش‌نامه دارای ۵۸ عبارت بوده، در مجموع شامل ۴ خرده مقیاس اصلی که ۸ عبارت عزت‌نفس اجتماعی (۱۱، ۱۵، ۱۸، ۳۲، ۳۹، ۴۴، ۴۶، ۵۳)، ۸ عبارت عزت‌نفس خانوادگی (۵، ۱۲، ۱۹، ۲۷، ۳۳، ۴۰، ۴۷، ۵۴)، ۸ عبارت عزت‌نفس تحصیلی (سؤالات ۷، ۱۴، ۲۸، ۳۵، ۴۲، ۴۹، ۵۶) و ۲۶ عبارت عزت‌نفس عمومی (۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۶، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۵، ۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۷، ۵۸) را می‌سنجد، همچنین ۸ سؤال دروغ‌سنج بوده و در محاسبه نمره کل، این ۸ سؤال لحاظ نمی‌شود. شماره سؤالات دروغ‌سنج عبارت‌اند از: ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۶، ۳۴، ۴۱، ۴۸، ۵۵. شیوه نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت ۰ و ۱ است، و چنانچه پاسخ‌دهنده از سؤالات دروغ‌سنج بیش از ۴ نمره بیاورد، بدان معنا است که اعتبار آزمون پایین بوده و آزمودنی سعی کرده خود را بهتر از آنچه هست جلوه دهد. اما در مورد نمره‌گذاری سایر سؤالات چنانچه آزمودنی به سؤالات ۱، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۰، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۳، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۲، ۴۳، ۴۶، ۴۷ با بله پاسخ دهد، ۱ نمره و اگر با خیر پاسخ دهد، نمره ۰ می‌گیرد. بقیه سؤالات به صورت معکوس است یعنی پاسخ خیر آن‌ها ۱ نمره و پاسخ بله، ۰ نمره می‌گیرد. بنابراین، نمره کل آزمودنی حداقل ۰ و حداکثر ۵۰ خواهد بود. تحقیقات متعدد روایی آزمون کوپر اسمیت را تأیید کرده‌اند. در مطالعه شکرکن و نیسی (۱۳۷۳) که بر روی دانش‌آموزان سال اول تا سوم دبیرستان‌های نجف‌آباد انجام گردید، ضرایب روایی از طریق روش همبسته کردن نمره‌های آزمون با معدل سال آخر آنان محاسبه گردید. ضرایب به‌دست‌آمده برای پسران ۰/۶۹ و برای دختران ۰/۷۱ بودند که در سطح

۱. Coopersmith self-esteem inventory

۲. Rogers

۳. Dymond

۰/۰۰۱ معنی دار بوده است. در پژوهش بیابان گرد (۱۳۸۴) ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد که از نظر آماری معنی دار بود. در پژوهش حاضر با استفاده از روش کمترین مربعات جزئی در نرم افزار PLS و با روش فورنل - لارکر^۱، پایایی مرکب برای عزت نفس ۰/۸۶ و اعتبار درونی (روایی همگرا) بر اساس میانگین واریانس استخراج شده^۲ ۰/۷۵ به دست آمده است. نتایج روایی تشخیصی در سطح معرف از میزان مناسبی برخوردار است. شاخص اشتراک با روایی متقاطع^۳ برای عزت نفس ۰/۲۳ به دست آمده است.

نیمرخ سرمایه‌های رشدی^۴: این مقیاس دارای ۵۸ گویه است و برای سنجش دو مجموعه سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی که توسط بنسون و همکاران (۲۰۰۶) در انستیتو پژوهشی مینه سوتا^۵ تعیین گردیده، ساخته شده است. هرکدام از این دو مجموعه شامل ۴ بخش بوده و در مجموع از ۸ طبقه تشکیل شده است. نمره‌گذاری مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۴ نمره‌ای است. ۲۶ گویه «سرمایه‌های رشدی بیرونی» را شامل می‌شود به این ترتیب که زیرمقیاس‌های «حمایت» با ۷ (۱۳، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۱، ۵۴ و ۵۶)، «توانمندسازی» ۶ (۱۷، ۲۱، ۲۵، ۲۹، ۳۶ و ۴۶)، «محدودیت‌ها و انتظارات» ۹ (۴۳، ۴۴، ۴۵، ۵۰، ۵۲، ۵۳، ۵۵، ۵۷ و ۵۸) و «استفاده سازنده از زمان» ۴ (۳۱، ۳۴، ۴۰ و ۴۲) گویه ارزیابی می‌شود. همچنین، ۳۲ گویه «سرمایه‌های رشدی درونی» را می‌سنجد به این ترتیب که زیرمقیاس‌های «تعهد به یادگیری» با ۷ گویه (۵، ۷، ۸، ۱۰، ۲۶، ۲۸ و ۳۸)، «ارزش‌های مثبت» ۱۱ (۱، ۹، ۱۶، ۲۲، ۲۳، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۵، ۳۷ و ۴۱)، «شایستگی‌های اجتماعی» ۸ (۴، ۶، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴ و ۳۹) و «هویت» ۶ (۲، ۳، ۱۲، ۱۴، ۱۵ و ۲۷) گویه ارزیابی می‌شود. کلیه گویه‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. بنسون و همکاران (۲۰۰۶) برای هشت طبقه سرمایه‌های رشدی به‌طور میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ را گزارش نموده‌اند، و نتایج روایی هم‌زمان ضریب همبستگی ۰/۸۲ برای کل نمرات سرمایه‌های رشدی، ۰/۷۶ برای سرمایه‌های رشدی بیرونی، ۰/۸۰ برای سرمایه‌های رشدی درونی و ۰/۶۲ را به‌طور متوسط برای طبقات سرمایه‌ها نشان داده است. در پژوهش حاضر با استفاده از روش کمترین مربعات جزئی در نرم افزار PLS و با روش فورنل لارکر، پایایی مرکب برای متغیر سرمایه‌های رشدی ۰/۸۴ به دست آمده است که سازگاری درونی بالایی را نشان می‌دهد. همچنین، اعتبار درونی (روایی همگرا) بر اساس میانگین واریانس استخراج شده برای سرمایه‌های رشدی ۰/۶۱ به دست آمده است که نشان می‌دهد مدل اندازه‌گیری از همسانی درونی بالایی برخوردار است.

^۱. Fornell-Larcker Criterion

^۲. Average variance extracted (AVE)

^۳. Cross-Validated Communalities (CV Com)

^۴. developmental assets profile (DAP)

^۵. Search Institute of Minnesota

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی همچون داده‌های از دست رفته و موارد دورافتاده (پرت) بررسی شد. در فایل داده‌ها برخی داده‌های از دست رفته وجود داشت که برای آن‌ها میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد. نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد. همچنین، در روش حداقل مربعات جزئی در معادلات ساختاری، نرم افزارهای مربوطه مثل Smart PLS به گونه‌ای طراحی شده است که حساسیت به حجم نمونه به حداقل برسد. به همین ترتیب نرمال نبودن توزیع داده‌ها نیز مانعی برای استفاده از PLS محسوب نمی‌شود و نیازی به بررسی نرمال بودن داده‌ها نبود. بنابراین، استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بلامانع است. در جدول شماره ۲ میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

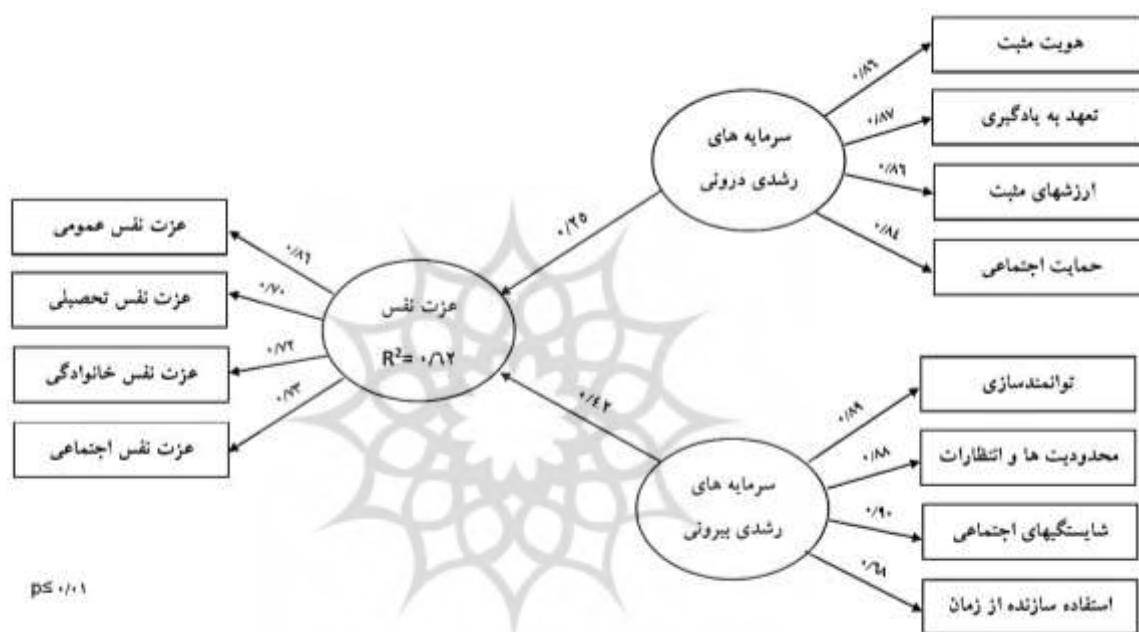
جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها | میانگین | انحراف معیار | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ | ۱۲ | ۱۳ | ۱۴ | ۱۵ | ۱۶ |
|------------------------------|---------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| ۱. حمایت | ۲۰/۱۸ | ۴/۲۹ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲. توانمندسازی | ۱۸/۰۳ | ۳/۳۲ | ۰/۷۴* | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۳. محدودیت‌ها و انتظارات | ۲۶/۲۵ | ۵/۰۲ | ۰/۸۲* | ۰/۷۱* | | | | | | | | | | | | | | |
| ۴. استفاده سازنده از زمان | ۹/۴۹ | ۲/۳۶ | ۰/۴۳* | ۰/۵۵* | ۰/۴۶* | | | | | | | | | | | | | |
| ۵. سرمایه‌های رشدی بیرونی کل | ۷۳/۹۸ | ۱۲/۹۹ | ۰/۹۱* | ۰/۸۷* | ۰/۹۲* | ۰/۶۴* | ۱ | | | | | | | | | | | |
| ۶. تعهد به یادگیری | ۲۱/۸۶ | ۳/۷۹ | ۰/۴۹* | ۰/۶۲* | ۰/۵۵* | ۰/۳۷* | ۰/۶۰* | ۱ | | | | | | | | | | |
| ۷. ارزش‌های مثبت | ۳۲/۰۷ | ۵/۵۳ | ۰/۵۲* | ۰/۷۰* | ۰/۵۸* | ۰/۴۴* | ۰/۶۵* | ۰/۷۱* | ۱ | | | | | | | | | |
| ۸. شایستگی‌های اجتماعی | ۲۱/۲۰ | ۳/۳۹ | ۰/۴۴* | ۰/۶۱* | ۰/۴۶* | ۰/۴۳* | ۰/۵۶* | ۰/۶۲* | ۰/۶۸* | ۱ | | | | | | | | |
| ۹. هویت مثبت | ۱۶/۷۲ | ۳/۷۷ | ۰/۴۴* | ۰/۵۵* | ۰/۴۵* | ۰/۴۳* | ۰/۵۴* | ۰/۶۹* | ۰/۶۲* | ۰/۶۱* | ۱ | | | | | | | |
| ۱۰. سرمایه‌های رشدی درونی کل | ۹۱/۸۶ | ۱۴/۲۵ | ۰/۵۵* | ۰/۷۳* | ۰/۶۰* | ۰/۴۹* | ۰/۶۹* | ۰/۸۷* | ۰/۹۰* | ۰/۸۳* | ۰/۸۳* | ۱ | | | | | | |
| ۱۱. سرمایه‌های رشدی کل | ۱۶۵/۸۴ | ۲۵/۰۵ | ۰/۷۹* | ۰/۸۷* | ۰/۸۱* | ۰/۶۱* | ۰/۹۱* | ۰/۸۱* | ۰/۸۱* | ۰/۷۶* | ۰/۷۵* | ۰/۹۳* | ۱ | | | | | |
| ۱۲. عزت‌نفس تحصیلی | ۴/۲۳ | ۱/۵۰ | ۰/۳۹* | ۰/۳۶* | ۰/۳۷* | ۰/۲۶* | ۰/۴۱* | ۰/۳۶* | ۰/۲۷* | ۰/۳۱* | ۰/۳۶* | ۰/۳۶* | ۰/۴۲* | ۱ | | | | |
| ۱۳. عزت‌نفس خانوادگی | ۵/۰۶ | ۱/۹۴ | ۰/۶۰* | ۰/۴۶* | ۰/۴۱* | ۰/۳۱* | ۰/۵۳* | ۰/۳۲* | ۰/۲۶* | ۰/۳۰* | ۰/۲۸* | ۰/۳۳* | ۰/۴۷* | ۰/۳۳* | ۱ | | | |
| ۱۴. عزت‌نفس اجتماعی | ۴/۸۳ | ۱/۶۷ | ۰/۳۶* | ۰/۴۴* | ۰/۲۹* | ۰/۲۶* | ۰/۳۹* | ۰/۲۴* | ۰/۳۱* | ۰/۳۶* | ۰/۳۴* | ۰/۳۶* | ۰/۴۱* | ۰/۳۴* | ۰/۴۱* | ۱ | | |
| ۱۵. عزت‌نفس عمومی | ۱۸/۶۲ | ۴/۵۹ | ۰/۴۷* | ۰/۳۸* | ۰/۴۷* | ۰/۳۵* | ۰/۴۹* | ۰/۴۳* | ۰/۴۳* | ۰/۴۵* | ۰/۶۰* | ۰/۵۴* | ۰/۵۶* | ۰/۵۵* | ۰/۵۳* | ۰/۴۷* | ۱ | |
| ۱۶. عزت‌نفس کلی | ۳۲/۷۵ | ۷/۷۷ | ۰/۵۸* | ۰/۵۶* | ۰/۴۶* | ۰/۳۹* | ۰/۵۹* | ۰/۴۵* | ۰/۴۴* | ۰/۴۸* | ۰/۵۷* | ۰/۵۵* | ۰/۶۲* | ۰/۶۷* | ۰/۶۸* | ۰/۷۰* | ۰/۹۳* | ۱ |

*P<۰/۰۱

همان‌گونه که نتایج جدول شماره نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در همه موارد معنی‌دار است. از این‌رو امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گردید. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید. شاخص‌ها نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار بود. مهمترین شاخص برازش مدل در تکنیک حداقل مجذورات جزئی شاخص GOF است. بر اساس فرمول،

محاسبه برازش کلی مدل، $GOF = 0/43$ بدست آمده است که از مقبولیت بسیار بالا برخوردار است. همچنین، ضریب تعیین بین سرمایه‌های رشدی و عزت نفس $R^2 = 0/62$ به دست آمد که نشان می‌دهد سرمایه‌های رشدی توانسته است ۶۲ درصد از واریانس عزت نفس را تبیین کند. شاخص افزونگی^۱ برای عزت نفس $0/18$ به دست آمده است که نشان می‌دهد مدل توانایی پیش‌بینی بالایی دارد. نتایج پژوهش نشان داد سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی توانست عزت نفس را در دانش‌آموزان پیش‌بینی نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل شماره ۲ و جدول شماره ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پیش‌بینی عزت نفس بر اساس سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی

جدول شماره ۳. بررسی اثرات متغیرهای اصلی مدل

| روابط متغیرها | β | B | t | P |
|-----------------------------------|---------|------|------|-------|
| سرمایه‌های رشدی درونی بر عزت نفس | 0/25 | 0/26 | 4/30 | 0/001 |
| سرمایه‌های رشدی بیرونی بر عزت نفس | 0/42 | 0/44 | 6/90 | 0/001 |

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، سرمایه‌های رشدی درونی دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر عزت نفس ($\beta = 0/25$ ، $P < 0/001$) است و فرضیه اول پژوهش نیز تأیید شد. همچنین، آزمون

^۱ . Cross-Validated Redundancy (CV Red)

فرضیه دوم پژوهش نشان می‌دهد که سرمایه‌های رشدی بیرونی دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر عزت‌نفس ($\beta = 0/42$ ، $P < 0/001$) است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش پیش‌بینی عزت‌نفس بر اساس سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی در دانش‌آموزان بود. در اولین فرضیه اثر سرمایه‌های رشدی درونی بر عزت‌نفس بررسی و تأیید قرار گرفت. بر اساس جدول ضرایب مسیر و معنی‌داری آن، فرضیه اول پژوهش تأیید گردید. بنابراین، سرمایه‌های رشدی درونی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان اثرگذار بود. این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های قبلی (بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ صادقی، ۱۳۹۴؛ لطفی عظیمی، عباسی، محمودیان، جمالی و رضوانی فر، ۱۳۹۵؛ محمودی و کدیور، ۱۳۹۸؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۷) که هر کدام همبستگی مثبت زیر مقیاس‌های سرمایه‌های رشدی را با عزت‌نفس تأیید کرد همخوانی داشت. تغییرات در رویدادهای زندگی می‌تواند از بیرون تحمیل شود؛ یا از درون فرد ناشی شوند، زیرا افراد بسیاری از موقعیت‌ها و تجربه‌های خودشان را انتخاب می‌کنند، تغییر می‌دهند و می‌آفرینند (برون‌فن‌برنر، ۱۹۷۹). چگونگی انجام این کار به سن، ویژگی‌های جسمانی، عقلانی و شخصیتی آن‌ها، و شناخت فرد از موقعیت‌ها و پردازش‌های ذهنی منحصر به فرد بستگی دارد. این نکته حائز اهمیت است که بین سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی اثرگذاری متقابل وجود دارد (رضایی ورمزیار و همکاران، ۱۳۹۷). ممکن است افزایش سرمایه‌های رشدی بیرونی از طریق تأثیرگذاری بر سرمایه‌های رشدی درونی سبب افزایش عزت‌نفس نمونه مطالعه شده باشد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷؛ رضایی ورمزیار و همکاران، ۱۳۹۷). به این ترتیب که با تجمع سرمایه‌های رشدی درونی از طریق دریافت بازخوردهای مثبت بیرونی، به تدریج فرد تصویر مثبتی را برای خود می‌سازد و با این تصویر مثبت خواهد توانست به صورت دوری موفقیت‌های بعدی را کسب کند (ریسون و همکاران، ۱۳۹۳). یعنی عملکرد مثبت سبب افزایش عزت‌نفس و به تبع آن، خودکارآمدی در آنان می‌گردد. خودکارآمدی از طریق تعیین باورهایی که یک فرد در مورد قدرت خود بر تأثیرگذاری بر موقعیت‌ها دارد، بر قدرت واقعی فرد در هنگام مواجهه با چالش‌ها و انتخاب‌هایی که فرد انجام می‌دهد، تأثیر دارد. خانواده‌هایی که کارایی بهتری دارند، احتمال بیشتری دارد که فرزندان شایسته و تاب‌آور داشته باشند (راک و پترسون، ۱۹۹۶) عزت‌نفس مربوط به حوزه‌های مختلف نیست و محدود به یک موقعیت خاص نمی‌شود، بلکه یک ارزیابی کلی است. این ارزیابی کلی به سبب برخوردارگی از سرمایه‌های گسترده رشدی، به ویژه سرمایه‌های رشدی درونی تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

در دومین فرضیه اثر سرمایه‌های رشدی بیرونی بر عزت‌نفس بررسی و تأیید شد. بر اساس جدول ضرایب مسیر و معنی‌داری آن، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید شد. بنابراین، سرمایه‌های رشدی بیرونی بر میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان اثرگذار بود. این یافته پژوهش، با یافته‌های پژوهش‌های قبلی (صادقی، ۱۳۹۴؛ بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ لطفی عظیمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ محمودی و کدیور، ۱۳۹۸؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۷) که هر کدام همبستگی مثبت زیر مقیاس‌های سرمایه‌های رشدی را با عزت‌نفس تأیید کرد همخوانی داشت. توجه به این نکته حائز اهمیت است که سرمایه‌های رشدی در طول زمان، از اوان کودکی تا اوایل جوانی به صورت تراکمی (بنسون و همکاران، ۲۰۰۶) و طی تجاربی که فرد در محیط اجتماعی خویش دریافت نموده، تجمیع گردیده‌اند و در دوره نوجوانی، این نقش تراکمی اثرات خود را از طریق افزایش عزت‌نفس نشان می‌دهد.

نتایج پژوهش‌ها مبتنی بر نقش سرمایه‌های رشدی بیرونی در ارتقای عزت‌نفس نوجوانان نشان از همخوانی بالای این نتیجه دارد. بررسی ویژگی‌های گوناگون گروه نمونه همچون سطح تحصیلات مناسب والدین، وضعیت اقتصادی مطلوب، زندگی در محله امن، مدرسه با کیفیت بالا و... نشان از میزان بهره‌مندی از سرمایه‌های رشدی بیرونی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان نشان داد که این افراد به میزان زیادی از این سرمایه‌های رشدی برخوردار هستند. وجود والدین شاغل، وضعیت اقتصادی مطلوب، تحصیلات بالای والدین، سبک تربیتی مبتنی بر قانع‌سازی توسط والدین، وجود مدرسه امن و معلمانی که به پیشرفت تحصیلی و شرایط عاطفی آنان اهمیت می‌دهند حاکی از تأثیر بیشتر سرمایه‌های رشدی بیرونی بر عزت‌نفس آنان است (سروستین، اسکلز، تومی، ۲۰۱۹)، که بر اساس یافته‌های این پژوهش نیز، اثرگذاری سرمایه‌های رشدی بیرونی بر عزت‌نفس بیش از سرمایه‌های رشدی درونی بود. روابط معنی‌دار این یافته‌ها با پژوهش‌های مذکور قبلی همخوانی دارد. بر اساس چارچوب سرمایه‌های رشدی، دریافت‌های محیطی بیشتر منجر به تجمیع سرمایه‌های رشدی زیادتری در طول زمان گشته و این سرمایه‌ها بر روی بهزیستی و افزایش کیفیت نوجوانان اثرگذار است (رضایی ورمزیار و همکاران، ۱۳۹۷). در گروه نمونه این پژوهش به صورت مشخص وجود محیط‌های غنی پرورشی، وضعیت فرهنگی مناسب خانواده‌ها، ارتباطات مثبت و... به چشم می‌خورد که سبب افزایش سرمایه‌های رشدی بیرونی گشته و به تبع آن، بر روی عزت‌نفس آنان اثرگذار بوده است. به نظر می‌رسد شکل‌گیری سرمایه‌های رشدی بیرونی از ابتدای تولد توسط محیط بیرونی و نظام‌های دربرگیرنده فرد نقشی بسزا در شکل‌گیری سرمایه‌های رشدی درونی خواهد داشت. نظام‌های دربرگیرنده و بافت زندگی فرد از ابتدای کودکی می‌تواند غنی، یا دچار ضعف باشد. براساس نظریه بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر (۱۹۷۹) عمیق‌ترین سطح محیط، به فعالیت‌ها و الگوهای تعامل در نزدیک‌ترین محیط فرد اشاره دارد، و همه این روابط دوجتهی هستند. والدین و

اطرافیان بر رفتار کودکان تأثیر می‌گذارند، و ویژگی‌های زیستی و اجتماعی کودکان - ویژگی‌های جسمانی، شخصیت و توانایی‌های آن‌ها - نیز بر رفتار بزرگسالان تأثیر دارند. بر این اساس، برخورداری دانش‌آموزان از والدین درگیر در تحصیل آنان، والدینی که انتظارات و محدودیت‌ها را با سبکی مقتدرانه بیان می‌کنند، و بر مبنای قانع‌سازی با کودکان خود تعامل می‌کنند، اجازه فعالیت و چالش با موقعیت‌ها را در منطقه تقریبی رشد به کودکان خود می‌دهند تا شایستگی خود را اثبات کنند، برای برنامه‌ریزی و استفاده سازنده از زمان یاری‌گر فرزندان خود هستند، به افزایش تراکمی سرمایه‌های رشدی بیرونی در آنان کمک می‌کنند. به تبع چنین وضعیت مطلوبی کودکان برخوردار از سرمایه‌های رشدی بیرونی اتکالی بیشتری به خود پیدا می‌کنند، و موفقیت‌های بیشتری را در موقعیت‌های آتی زندگی کسب خواهند نمود، که این موفقیت‌ها زیربنای افزایش عزت‌نفس در آنان است. سرمایه‌های رشدی درونی چنین کودکانی انعکاسی از سرمایه‌های رشدی بیرونی‌شان خواهد بود، و تأثیر متقابل مطلوبی بر بافت زندگی‌شان آشکار می‌گردد. برون سیستم‌ها همچون تأثیر محیط شغلی بر رفتار والدین و تأثیر آن در روابط والدین با فرزندشان در گروه نمونه این پژوهش کاملاً آشکار است. خانواده‌هایی که به خاطر پیوندهای شخصی یا اجتماعی اندک، از لحاظ اجتماعی منزوی هستند، یا بیکار شده‌اند، تعارض زناشویی و سوءاستفاده از کودک بیشتری را نشان می‌دهند که این موارد کمتر گزارش شده بود. نظام‌های برگرفته از گروه نمونه این پژوهش به میزان زیادی دارای مطلوبیت بود، و این نظام‌ها به صورت سرمایه‌های رشدی بیرونی به تدریج تأثیر خود را بر سرمایه‌های رشدی درونی برجای خواهد گذاشت. به نظر می‌رسد برخورداری از سرمایه‌های رشدی درونی زمان بیشتری را در گستره عمر نیاز دارد، به عبارتی تا پایان عمر نیز ادامه خواهد داشت. بنابراین، برخورداری از سرمایه‌های رشدی بیرونی تا حد زیادی نیازمند بافت مناسب در برگیرنده کودک است که در ابتدای سال‌های کودکی تأثیر زیادی بر شکل‌گیری سرمایه‌های رشدی درونی خواهد گذاشت، و حتی بعد از دوره نوجوانی، هنوز نیز مسیر طولانی برای اکتساب سرمایه‌های رشدی درونی وجود خواهد داشت.

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که تأمین سرمایه‌های رشدی و حمایت همه‌جانبه ارکان مختلف جامعه از جوانان و نوجوانان می‌تواند تأثیر بسزایی در پرورش و ارتقاء عزت‌نفس آنان ایفاء کند. برای آموزش می‌توان به صورت غیرمستقیم، و از طریق تأمین سرمایه‌های رشدی بستر لازم برای رشد عزت‌نفس را فراهم نمود. لذا، پیشنهاد می‌گردد سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و کلیه نهادهای اجتماعی مرتبط با رشد و تحول کودکان، نوجوانان و جوانان از جمله خانواده، نظام آموزشی و سایر خرده‌نظام‌های اجتماعی، توجه خاصی به ارتقاء عزت‌نفس از طریق تقویت و پرورش سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی را مورد نظر قرار دهند. از محدودیت‌های این پژوهش

می‌توان به عدم اجرای پژوهش در مدارس پسرانه، عدم همکاری لازم مسئولان مربوطه، به واسطه حساسیت ویژه بر مدارس تیزهوشان، وجود صرفاً دو مدرسه دخترانه استعدادهای درخشان در دوره متوسطه در شهر همدان، عدم سنجش و تمایز پرسشنامه عزت‌نفس بین وجود عزت‌نفس واقعی و کاذب در دانش‌آموزان، تراکم برنامه کلاسی دانش‌آموزان، و نبود فرصت کافی برای تکمیل پرسش‌نامه‌ها اشاره کرد.

بر اساس نتایج این پژوهش تأثیر سرمایه‌های رشدی بیرونی و درونی بر عزت‌نفس، به عنوان تغییری کلیدی که در ترسیم آینده نوجوانان اثر گذار هستند نشان داده شد، اما بررسی بسیاری از ویژگی‌های روان‌شناختی همچون مهارت‌های مطالعه، میزان تاب‌آوری، وراثت و انگیزش پیشرفت در رابطه با عزت‌نفس این دانش‌آموزان وجود دارد که پیشنهاد می‌گردد مطالعه و بررسی شوند.



منابع

الف. فارسی

- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). مقایسه اولویت‌های ارزشی والدین و نوجوانان شهر تهران. *روانشناسی تربیتی*، ۱(۱)، ۷۳-۹۶.
- بیابانگرد، اسماعیل، کرد نوقابی رسول و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). تأثیر میزان دانش معلم از موضوع تدریس بر نحوه بیان مطالب و یادگیری دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱(۲)، ۱۳-۳۳.
- بیگل، جینا ام (۲۰۱۶). کتاب کار کاهش استرس برای نوجوانان مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای مقابله با استرس، ترجمه نگین ناصری تفتی (۱۳۹۳)، تهران: ارجمند.
- پاپالیا، دایان ای، الدز، سالی وندکاس، و فلدمن، روت داسکین (۲۰۰۱). *روانشناسی رشد و تحول انسان*، ترجمه داود قهستانی عرب، آوادیس یانس هامایاک، حمیدرضا سهرابی، فرزند داورپناه، افسانه حیات روشنائی، سیامک نقشبندی (۱۳۹۴). تهران: رشد.
- خطیری یانسری، مرضیه و قائمی، مهلا (۱۳۹۳). رابطه بین عزت‌نفس و سازگاری در دانشجویان روان‌شناسی. *نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی*.
- رضائی ورمزیار، مرادعلی، سعدی پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغرا، دلاور، علی و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری نقش میانجی سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در پیوند بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱(۱)، ۳۷-۹.
- ریسون، محمدرضا، محمدی، یحیی، عبدالرزاق نژاد، مهدی و شریف زاده، غلامرضا (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودپنداره و عزت‌نفس با موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی شهر قاین. *مراقبت‌های نوین*، ۱۱(۳)، ۲۷-۴۲.
- زکی، محمدعلی (۱۳۸۶). کیفیت زندگی و رابطه آن با عزت‌نفس در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان. *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۴(۱۳)، ۴۱۹-۴۱۶.
- شهبازی، مهدی و امیر وزینی، طاهر (۱۳۹۲). بررسی سلامت روانی و میزان عزت‌نفس دانشجویان سال اول و آخر یک آموزشگاه نظامی. *مجله طب نظامی*، ۱۵(۲)، ۱۰۳-۱۱۰.
- شیهان، ایلین (۱۹۹۵). *عزت‌نفس*. ترجمه مهدی گنجی، (۱۳۸۶). تهران: ویرایش.
- صادقی احمد (۱۳۹۴). بررسی رابطه حمایت خانواده، خودکارآمدی مسیر شغلی و عزت‌نفس با خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی دانش‌آموزان. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۲(۱)، ۲۲۷-۲۴۴.
- قاسمی، زهرا، مکتبی، غلامحسین و حاجی یخچالی، علیرضا (۱۳۹۶). رابطه انسجام خانواده، حمایت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن. *روانشناسی خانواده*، ۴(۲)، ۸۹-۱۰۲.

کرامتی، معصومه و پاینده فر، شهنواز (۱۳۹۵). رابطه عزت نفس و تاب آوری با مؤلفه های خودپنداره بدنی دانش آموزان دارای ناتوانی. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، (۶۲)، ۱۸-۳۱.
 گلستانه، موسی، سلیمانی، لیلا و دهقانی، یوسف (۱۳۹۶). رابطه سرمایه های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان شناختی. *مجله دستاوردهای روان شناختی (علوم تربیتی و روان شناسی)*، (۲۴)، ۹۲۷-۹۵۰.

شکرکن، حسین، و نیسی، عبدالکاسم (۱۳۷۳). تأثیر عزت نفس بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر و دختر دبیرستانی. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی*. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱(۱)، ۱۱-۲۷.

لطفی عظیمی، افسانه، عباسی، مسلم، محمودیان، حسن، جمالی، احسان و رضوانی فر، شیرین (۱۳۹۵). بررسی رابطه انگیزه پیشرفت، نوآوری، تحمل ابهام، خودکارآمدی، عزت نفس و خودشکوفایی با جهت گیری کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه. *نوآوری و ارزش آفرینی*، (۹)، ۱۳۷-۱۴۸.

محمودی، زهرا، و کدیور، پروین (۱۳۹۸). بررسی محیط مدرسه، هوش هیجانی و تفاوت آن در دانش آموزان تیزهوش و عادی: تحلیل چندسطحی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۴)، ۲۱۹-۲۵۶.

مرادی، شهریار، کرد نوقابی، رسول، یعقوبی، ابوالقاسم و رشید، خسرو (۱۳۹۷). تبیین خرد بر مبنای دارایی های تحولی و میانجی گری بالندگی (ارائه مدلی علی). *نشریه پژوهش در نظام های آموزشی*، (۶۱)، ۷-۲۵.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). *استنباط آماری در پژوهش رفتاری*. تهران: سمت.

ب. انگلیسی

- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., Sesma Jr, A., Hong, K., & Roehlkepartain, E. (2006). Positive youth development so far: Core hypotheses and their implications for policy and practice. *Search Institute Insights Evidence*, 3(1), 1-13.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 41, pp. 197-230): Elsevier.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. *Measures Of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1, 115-160.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development*: Harvard university press.
- Brown, B. B., & Prinstein, M. J. (2011). *Encyclopedia of Adolescence*: Academic Press.
- Bulut, O., Palma, J., Rodriguez, M. C., & Stanke, L. (2015). Evaluating measurement invariance in the measurement of developmental assets in latino english language groups across developmental stages. *Sage Open*, 5(2), 1-18.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. *Consulting Psychologists Pr*. San Francisco W. H. Freeman and Company.
- Fornieris, T., Camiré, M., & Williamson, R. (2015). Extracurricular activity participation and the acquisition of developmental assets: Differences between involved and noninvolved canadian high school students. *Applied Developmental Science*, 19(1), 47-55.
- Garcia, O. F., & Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting styles and short-and long-term consequences for adolescent and adult development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1089.

English Abstract

Predicting Self-Esteem based on Internal and External Developmental Assets in Girl Female Students

Yasser Azizi-Saeid¹
Nasrolla Erfani³

Rasool Kordnoghi²
Mehran Farhadi⁴

The purpose of this study was to predict self-esteem based on internal and external developmental assets in students. 322 students of gifted schools of Hamedan province were selected through proportional ratio sampling and the Developmental Assets Profile (DAP) and Self-esteem were used for them. Data were analyzed through partial least squares method. The results of structural equation modeling using SmartPLS₃ software showed that the research model is well-fitted. According to the results, among the dimensions of internal developmental assets, positive identity, social competence, commitment to learning and positive values respectively had a significant positive relationship with self-esteem. On the other hand, among the dimensions of external developmental assets, support, empowerment, limitations-expectations, and constructive use of time had significant positive relationships with self-esteem. Based on the research findings, it can be seen that students' developmental assets can be good predictors of their self-esteem; therefore, to enhance adolescents' self-esteem, it is recommended that their developmental assets be increased and various sections of the society should provide their comprehensive support in this regard.

Keywords: developmental assets, self-esteem, gifted

¹ . Ph.D of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Saveh Branch, Iran Dr.saeid64@gmail.com

² . Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran (Corresponding author) Rkordnoghi@gmail.com

³ . Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Payame Noor University, Hamedan, Iran erfani@pnu.ac.ir

⁴ . Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran Mehran.farhadi@gmail.com