

Research Paper



Evaluation of Psychometric Properties of the Spontaneous Self-Affirmation Measure in male students in the third grade of secondary schools in Ilam



Yaser Alizadeh ¹, Manijeh Shehni Yailagh ^{2*}, Sirous Allipour Birgani ³, Gholamhossien Maktabi ³

1. PhD Student, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.54652.5337

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.14.1](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.54652.5337)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16933.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
Psychometric Properties,
Spontaneous Self-Affirmation Measure,
Abilities, Values, Social Relations.

Received: 2022/12/27
Accepted: 2023/02/10
Available: 2023/12/21

Personal characteristics and abilities and reflecting on them, which is referred to as self-affirmation, can be the basis for increasing self-esteem, psychological and physiological well-being, academic progress and academic motivation of students. Therefore, the lack of a suitable tool to measure it in students, caused Harris et al. (2019) automatic self-verification measurement of translation and its psychometric characteristics to be investigated in this research. The current research is descriptive research of the correlation type. The statistical population was all male students in the third grade of secondary schools in Ilam in the 2021-2022, of which 330 were selected by one-stage cluster random method. The obtained correlation was positive for convergent validity with the intrinsic motivation subscale of Harter (1980) ($p < 0.05$) and negative for divergent validity with the depression, anxiety and stress questionnaire (DASS-21) of Lovibond and Lovibond (1995) ($p < 0.05$). The obtained correlation was positive for convergent validity ($p < 0.05$) and negative for divergent validity ($p < 0.05$). In addition, the result of the study shows a desirable suitability of parameters. (RMSEA = 0.08, CFI = 0.944, GFI = 0.906, CMIN/DF = 3.21). The results of the factor analysis showed that the three-factor model including abilities, values and social relations of this measure had the best fit with a suitable factor load (at least 0.70). The reliability of this measure was calculated using Cronbach's alpha method, whose coefficients were reported as 0.93 for the whole Measure, 0.85 for the first factor, 0.82 for the second factor and 0.87 for the third factor. The results of this research showed that the Spontaneous Self-Affirmation Measure has acceptable psychometric properties and is suitable for use in educational environments such as schools.



* Corresponding Author: Manijeh Shehni Yailagh

E-mail: m.shehniyailagh@scu.ac.ir



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقاله پژوهشی



ارزشیابی ویژگی‌های روان‌سنجی سنجش تأیید-خود خودکار در دانش‌آموزان پسر پایه نهم مدارس دولتی شهرستان ایلام



یاسر علیزاده^۱، منیجه شهنی بیلاق^{۲*}، سیروس عالیپور بیرگانی^۳، غلامحسین مکتبی^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

| | | |
|--|---|--|
| | DOI: 10.22034/JMPR.2023.54652.5337 DOR: 20.1001.1.27173852.1402.18.71.14.1 URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16933.html | |
| | | |

چکیده

مشخصات مقاله

ویژگی‌ها و توانایی‌های شخصی و تأمل کردن درباره آن‌ها که تحت عنوان تأیید-خود یاد می‌شود، می‌تواند زمینه‌ساز افزایش عزت نفس، بهزیستی روان‌شناختی و فیزیولوژیکی، پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان شود. لذا فقدان ابزار مناسب برای اندازه‌گیری آن در دانش‌آموزان، سبب شد در این پژوهش ویژگی‌های روان‌سنجی سنجش تأیید-خود خودکار هریس و همکاران (۲۰۱۹) در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه نهم مدارس متوسطه شهرستان ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که تعداد ۳۳۰ نفر به‌عنوان نمونه و با روش تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای انتخاب شدند. همبستگی به‌دست آمده برای روایی همگرا این ابزار با خرده‌مقیاس انگیزش درونی هارتر (۱۹۸۰) مثبت و معنی‌دار ($p < 0/05$) و برای روایی واگرا با پرسش‌نامه افسردگی، اضطراب و استرس (DASS-۲۱) لایبوند و لایبوند (۱۹۹۵) و خرده‌مقیاس انگیزش بیرونی هارتر (۱۹۸۰) منفی و معنی‌دار ($p < 0/05$) به‌دست آمد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که الگوی سه عاملی توانایی‌ها، ارزش‌ها و روابط اجتماعی این سنجش بهترین برازش را با بار عاملی مناسب (حداقل ۰/۷۰) بود. به‌علاوه، نتایج مطالعه نشان‌دهنده برازندگی نسبت مجذور کای به درجه آزادی ۳/۲۱، مطلوب شاخص نیکویی برازش ۰/۹۰۶، شاخص برازش تطبیقی ۰/۹۴۴ و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب ۰/۰۸ بود. ضرایب پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۹۳، و برای عوامل سه گانه به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۸۷ به‌دست آمد. نتایج نشان داد که سنجش تأیید-خود خودکار از ویژگی‌های روان‌سنجی قابل قبولی برخوردار بوده و برای استفاده در محیط‌های آموزشی مانند مدرسه مناسب می‌باشد.

کلیدواژه‌ها:

ویژگی‌های روان‌سنجی،
سنجش تأیید-خود خودکار،
توانایی‌ها و ارزش‌ها، روابط
اجتماعی.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۰/۰۶

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۱/۲۱

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

* نویسنده مسئول: منیجه شهنی بیلاق
رایانامه: m.shehniyailagh@scu.ac.ir

مقدمه

افراد روزانه با تهدیدهای بی‌شماری به هویت‌شان (یعنی تهدیدات به خود)، از شکست‌های شخصی گرفته تا اطلاعات دقیقی که عدم شایستگی آن‌ها را نشان می‌دهد، مواجه می‌شوند. وقایعی که انسجام خود^۱ را با تهدید مواجه می‌کنند، استرس و دفاع‌های خود حمایت‌کننده^۲ را برانگیخته و می‌توانند عملکرد و رشد را مختل سازند (کوهن و شرم، ۲۰۱۴). انسجام خود یعنی این احساس که خود سازگار و از لحاظ اخلاقی مناسب است. به عبارتی دیگر، انسجام خود یعنی این که فرد احساس کند شایسته، خوب، بی‌نظیر، ثابت و استوار، قادر به انتخاب آزاد و کنترل پیامدهای مهم و دارای توانایی بالقوه برای تأثیر گذاشتن بر موقعیت‌های مهم زندگی است (شرمن و کوهن، ۲۰۰۶). پژوهش‌های اخیر نشان داده است که یک مفهوم شناخته شده با عنوان تأیید-خود^۴ می‌تواند از پیامدهای منفی برای انسجام خود جلوگیری نماید (کوهن و شرم، ۲۰۱۴). نظریه تأیید خود مبتنی بر این فرض است که انسان‌ها برانگیخته می‌شوند تا احساسات خود-ارزشمندی، انسجام خود و این تصور که آن‌ها دارای مکانیسم‌های ذاتی روان‌شناختی هستند که به آنان در رسیدن به هدف‌های خود کمک می‌کند، را حفظ کنند (الکساندر، ۲۰۱۴).

تأیید-خود فرایندی است که تأیید ارزش‌های شخصی را در بر گرفته، اجتناب از موقعیت‌هایی که به لحاظ روان‌شناختی تهدیدآمیز هستند را کاهش داده و عملکرد فرد در این موقعیت‌ها را افزایش می‌دهد (اوبراین، ۲۰۱۷). در این فرایند افراد ارزش‌ها و ویژگی‌های مهم خود را یادآوری کرده، درباره آن‌ها تأمل می‌کنند و به این طریق تصورشان از خود-ارزشمندی و انسجام خود تقویت می‌شود (الکساندر، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، هنگام مواجه شدن با موقعیت‌هایی که شخص آن‌ها را تهدیدآمیز ادراک می‌کند، افرادی که خود-تأییدکننده هستند، نسبت به آن‌هایی که خود-تأییدکننده نیستند، برای ارزیابی دقیق موقعیت و مشغولیت در رفتارهایی که برای بهزیستی درازمدت مفید هستند، به احتمال بیشتری با توانایی بالقوه بالایی عمل می‌کنند. توجه به این نکته مهم است که تأیید-خود در یک حوزه می‌تواند ادراکات خود در دیگر حوزه‌های تهدیدآمیز را تقویت کند. در تبیین این موضوع می‌توان گفت، خود-پنداره^۵ فرد مجموعه‌ای از تمام ارزش‌ها^۸، نقش‌ها^۹ و هویت‌های^{۱۰} او است که تنها برخی از آن‌ها ممکن است در هر لحظه برجسته باشند. در درون این نظام خود

تمام ارزش‌ها، نقش‌ها و هویت‌هایی که یک فرد در اختیار دارد، مسیرهای بالقوه‌ای برای تجربه انسجام خود هستند (شرمن و هارتسون^{۱۱}، ۲۰۱۱).

تأیید-خود عمل تمرکز نمودن بر جنبه‌های مهم خود، مانند ارزش‌ها و خصوصیات شخصی است (چن و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۱). تأیید-خود راهی برای حفظ یا بازگرداندن انسجام خود فراهم می‌کند، در حالی که فرد را به رشد درازمدت حاصل از تلفیق اطلاعات تهدیدآمیز رهنمون می‌کند. به عبارتی دیگر، تأیید-خود سبب می‌شود که انسجام خود پس از آن که در معرض تهدید قرار گرفت باز گردانده شود (فرر^{۱۳} و کوهن، ۲۰۱۹). نظریه تأیید-خود پیشنهاد می‌کند که خود یک نظام^{۱۴} چند بعدی و انعطاف‌پذیر است. بنابراین، تهدیدات در یک حوزه را می‌توان با تأیید-خود در حوزه‌های نا مرتبط و مهم دیگر جبران کرد (لی و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۲).

به علاوه، تأیید-خود ممکن است منابع روان‌شناختی را که افراد در دسترس دارند برای مقابله با عوامل استرس‌زا تقویت کند و آن‌ها را ترغیب نماید با کاهش توان بالقوه خود برای ابراز واکنش‌های روان‌شناختی و فیزیولوژیکی نامطلوب، تهدید را به عنوان یک چشم‌انداز در نظر گیرند (شرمن و هارتسون، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر، مداخلات تأیید-خود تأثیرات روان‌شناختی و فیزیولوژیکی استرس‌زاهای آزمایشی و طبیعی (کوهن و شرم، ۲۰۱۴) و سطح استرس گزارش شده توسط دانش‌آموزان با موقعیت اجتماعی-اقتصادی پایین را کاهش می‌دهد (هادن و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۰). شرم و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند که دانشجویان خود-تأییدکننده، نسبت به هم‌تایان غیر خود-تأییدکننده، پاسخ‌های ای‌بی‌نفرین به استرس امتحان را کاهش می‌دهند. بنابراین، برخی از محققان نشان داده‌اند که تأیید-خود ممکن است یک رویکرد مدیریت استرس مؤثر باشد (شرمن و کوهن، ۲۰۰۶).

همچنین، مطالعات نشان داده‌اند افرادی که تأیید-خود بالایی دارند، انگیزش تحصیلی بهتر (شرمن و همکاران، ۲۰۱۳)، توان حل مسئله بیشتر (کرسول و همکاران^{۱۷}، ۲۰۱۳)، سلامتی بهتر و مشغولیت بیشتر در عادات سالم (هاریس و ایتون^{۱۸}، ۲۰۰۹) و حالات روانی بهبود یافته‌تری، از قبیل افزایش احساس تعلق (کوک و همکاران^{۱۹}، ۲۰۱۲) را نشان می‌دهند. علاوه بر این، نشان داده شده است که تأیید-خود می‌تواند بار شناختی را کاهش دهد (لی و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۷). با توجه به این که هنگام مواجه شدن با استرس و

11. Hartson
12. Chen et al
13. Ferrer
14. system
15. Li et al
16. Hadden et al
17. Creswell
18. Harris & Epton
19. Cook et al
20. Lee et al

1. self-integrity
2. self-protective
3. Cohen & Sherman
4. self-affirmation
5. Alexander
6. O'Brien
7. self-concept
8. values
9. roles
10. identities

توانایی‌های شخصی و تأمل کردن درباره آن‌ها که امروزه از آن تحت عنوان تأیید-خود یاد می‌شود، می‌تواند کمک شایانی به دانش‌آموزان کرده و زمینه‌ساز افزایش عزت نفس (لنین و همکاران، ۲۰۲۱)، بهزیستی روان-شناختی و فیزیولوژیکی (هاریس و همکاران، ۲۰۲۰؛ چن و همکاران، ۲۰۲۱)، پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی (لیو و هوانگ، ۲۰۱۹) آنان شده و اضطراب اجتماعی (اوبراین، ۲۰۱۷)، پرخاشگری رابطه‌ای (آرمیتیچ و روی، ۲۰۱۷)، استرس و تهدید مربوط به رفتارهای قالبی (هادن و همکاران، ۲۰۱۹) را نیز در آنان کاهش دهد. اهمیت، کارآمدی و جذابیت موضوع تأیید-خود به علاوه فقدان ابزار مناسب برای اندازه‌گیری آن در دانش‌آموزان، سبب شد در پژوهش حاضر سنجش تأیید-خود خودکار^{۱۴} (هاریس و همکاران، ۲۰۱۹) را ترجمه و سپس ویژگی‌های روانسنجی آن در دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه شهرستان ایلام مورد بررسی قرار دهد. این سنجش مضامینی شامل ارزش‌ها و اصول، نقاط قوت و اسنادها و روابط اجتماعی را در بر می‌گیرد. سازندگان ابزار روایی سازه آن را با استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی در نمونه دانشجویان مورد بررسی قرار دادند که در نهایت ساختار سه عاملی آن شامل توانایی‌ها (ماده‌های ۱، ۸، ۹ و ۱۳)، ارزش‌ها (ماده‌های ۲، ۳، ۵ و ۱۲) و روابط اجتماعی (ماده‌های ۴، ۶، ۷، ۱۰ و ۱۱) است که مجموع این سه عامل، نمره تأیید-خود فرد را تشکیل می‌دهند. با توجه به این‌که ابزار مناسبی برای سنجش تأیید خود وجود ندارد و همچنین اهمیت این متغیر در جامعه دانش‌آموزان، بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤالات است که ۱- آیا سنجش تأیید-خود خودکار از روایی مناسبی برخوردار است؟ ۲- آیا سنجش تأیید-خود خودکار از پایایی مناسبی برخوردار است؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش توصیفی-همبستگی است. از آن‌جا که این پژوهش به اعتباریابی سنجش تأیید-خود خودکار می‌پردازد لذا، برای این منظور از روش‌های آماری تحلیل عاملی تأییدی و محاسبه پایایی استفاده شد. پس از بررسی ترجمه و برگرداندن ابزار ترجمه شده و تعیین روایی صوری و محتوایی این ابزار، تلاش شد تا از طریق تحلیل عاملی تأییدی اعتبار مدل سه عاملی سنجش تأیید-خود خودکار که توسط هاریس و همکاران (۲۰۱۹) در جامعه آمریکا مورد ارزیابی قرار گرفته است؛ در دانش‌آموزان پسر پایه نهم شهرستان ایلام، مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، برای سنجش روایی

تهدید، افراد ممکن است مجموعه‌ای از پیامدهای شناختی احتمالی از قبیل نشخوار ذهنی^۱ منفی، اختلال در بازداری افکار مزاحم (هیلت و همکاران، ۲۰۱۴) و کاهش گنجایش حافظه کاری (اشمیدر و جونز، ۲۰۰۳) را تجربه کنند، بار شناختی آنان افزایش می‌یابد. بنابراین، این بار شناختی می‌تواند افراد را از انجام تکالیف در دست اقدام منحرف سازد (مرزیک و همکاران، ۲۰۱۱) و منابع شناختی را که برای مقابله سازگارانه، خود-تنظیمی^۵ و عملکرد تحت فشار نیاز دارند، کاهش دهد (لوگل^۶ و کوهن، ۲۰۱۲).

سؤال اساسی این است که تأییدها چگونه در خود تغییر را ایجاد می‌کند و دانش‌آموزان را قادر می‌سازند تا منابع درونی و بیرونی خود را بهتر به کار گیرند؟ تأیید برای دانش‌آموزان گروه‌های اقلیت منجر به بهبود عملکرد کوتاه مدت می‌شود و مزایای تحصیلی اولیه، نقش میانجی برای مزایای تحصیلی بعدی ایفا می‌کند (کوهن و همکاران، ۲۰۰۹؛ هاراکویز و همکاران، ۲۰۱۴). یعنی موفقیت اولیه باعث موفقیت‌های آینده در یک چرخه بازگشتی می‌شود. تأیید ممکن است مقابله سازگارانتری را با استرس‌زاهای اولیه در دانش‌آموزان تقویت کند و منجر به این شود که دانش‌آموز اعتماد به نفس بیشتری داشته باشد و به فرد کمک می‌کند تا با استرس‌زاهای بعدی بهتر کنار بیاید. با تکرار این فرایند در طول زمان، یادگیرنده تأیید شده ممکن است احساس شایستگی شخصی قدرتمندتری بکند که این موضوع در آینده تاب‌آوری او را تقویت می‌کند (کوهن و شرم، ۲۰۱۴). در این صورت، هنگام رو به رو شدن با استرس‌زاهای آینده، اکثریت دانش‌آموزانی که تأیید شده‌اند (خود را تأیید کرده‌اند) باید با افکار خود-تأییدکننده نسبتاً بیشتر و افکار خود-تهدیدکننده نسبتاً کمتری پاسخ دهند، یعنی در لحظه استرس به طور خودکار خودشان را تأیید می‌کنند (برادی و همکاران، ۲۰۱۶).

به علاوه، می‌توان گفت وقتی عزت نفس و ارزش‌های یک نوجوان به دلایلی از جمله عملکرد تحصیلی ضعیف، استرس، تهدیدات مربوط به خود، اضطراب و ... تنزل می‌یابد، این امر می‌تواند زمینه‌ساز اختلالاتی در افکار، رفتار و عملکرد فرد شود. اهمیت موضوع زمانی بیشتر ادراک می‌شود که این مسئله را در نظر داشته باشیم که نوجوانان به دلیل مرحله گذاری که با آن مواجه هستند، به ویژه در دوران قرنطینه (ناشی از همه‌گیری ویروس کرونا-۱۹)، بیشتر از بزرگسالان در برابر مشکلات روانی آسیب‌پذیر هستند (گیو و همکاران، ۲۰۲۰). بر همین اساس، یادآوری ارزش‌ها، ویژگی‌ها و

8. Harackiewicz
9. Brady
10. Guo
11. Lannine
12. Liu & Huang
13. Armitage & Rowe
14. Spontaneous Self-Affirmation Measure

1. rumination
2. Hilt et al
3. Schmader & Johns
4. Mrazek
5. self-regulation
6. Logel
7. Apfel & Brzustoski

می‌گیرد. ضریب پایایی سه خرده‌مقیاس این ابزار با روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۷۸، ۰/۸۲ و ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی استاندارد: مقیاس انگیزش تحصیلی استاندارد ساخته‌ه‌ارتر (۱۹۸۰) برای سنجش روایی ابزار اصلی پژوهش استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۳۳ ماده است و هدف اصلی آن بررسی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. این مقیاس در اصل از ۳۶ ماده تشکیل شده است، اما لپر و همکاران^۳ (۲۰۰۵) آن را پس از تحلیل عاملی ماده‌ها اصلاح کرده و با حذف نمودن ۳ ماده ضعیف به یک مقیاس ۳۳ ماده‌ای تبدیل نمودند. آنان با استفاده از تحلیل عاملی نشان دادند که برای انگیزش درونی راه حل تک عاملی (یعنی داشتن فقط یک عامل) و برای انگیزش تحصیلی بیرونی، راه حل ۳ عاملی مناسب تر است. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هیچ وقت (۱) تا تقریباً همیشه (۵) می‌باشد. ضریب پایایی دو خرده‌مقیاس این ابزار با روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۸۱ و ۰/۸۹ به دست آمد.

نتایج

روایی صوری و محتوایی: ابتدا پژوهشگران با رعایت امانت‌داری، این سنجش را از زبان انگلیسی به فارسی برگرداندند. سپس آن را در اختیار ۱۰ نفر از دانشجویان مقطع دکترای روان‌شناسی قرار دادند و از آن‌ها خواستند نظرات خود را درباره گویایی و قابل فهم بودن ماده‌های این سنجش بیان نمایند. پس از اعمال نظر این افراد، سنجش مذکور در اختیار تعدادی از اساتید روان‌شناسی قرار گرفته و روایی آن توسط این افراد تأیید گردید.

روایی سازه: شاخص‌های آماری شامل میانگین و انحراف استاندارد هر ماده، همراه با ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل ۱۳ ماده و ضرایب آلفای کرونباخ پس از حذف هر سؤال، در جدول ۱ (نمونه دانش‌آموزان) نمایش داده شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل و ضریب آلفای کرونباخ ماده‌های سنجش تأیید-خود خودکار

| ماده | Mean | SD | r | α |
|------|------|------|------|----------|
| ۱ | ۵/۳۳ | ۱/۷ | ۰/۷۱ | ۰/۹۲ |
| ۲ | ۵/۳۱ | ۱/۷۰ | ۰/۶۵ | ۰/۹۲ |
| ۳ | ۵/۱۴ | ۱/۷۶ | ۰/۷۳ | ۰/۹۲ |
| ۴ | ۵/۴۱ | ۱/۷ | ۰/۶۸ | ۰/۹۲ |
| ۵ | ۴/۹۲ | ۱/۸۰ | ۰/۶۷ | ۰/۹۲ |
| ۶ | ۵/۴۵ | ۱/۹۱ | ۰/۶۶ | ۰/۹۲ |
| ۷ | ۴/۹۵ | ۱/۸۷ | ۰/۶۴ | ۰/۹۲ |
| ۸ | ۵/۵۲ | ۱/۶۴ | ۰/۷۴ | ۰/۹۲ |
| ۹ | ۵/۳۳ | ۱/۸۱ | ۰/۷۳ | ۰/۹۲ |
| ۱۰ | ۵/۲۷ | ۱/۷۶ | ۰/۷۱ | ۰/۹۲ |
| ۱۱ | ۵/۳۲ | ۱/۷ | ۰/۶۵ | ۰/۹۲ |

همگرایی این ابزار، همبستگی آن با خرده‌مقیاس انگیزش تحصیلی درونی هارتر^۱ (۱۹۸۰) و برای سنجش روایی واگرا، همبستگی آن با مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس^۲ (DASS) لایبوند^۳ و لایبوند (۱۹۹۵) و خرده‌مقیاس انگیزش تحصیلی بیرونی هارتر (۱۹۸۰) بررسی شد. برای محاسبه پایایی این ابزار نیز از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده شد.

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه نهم مدارس دولتی شهرستان ایلام بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در این مدارس مشغول به تحصیل بودند. در پژوهش حاضر برای انتخاب نمونه جهت بررسی پایایی و روایی این ابزار از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا ۶ مدرسه از بین مدارس مختلف شهرستان ایلام به صورت تصادفی انتخاب و سپس ابزارهای پژوهش در اختیار ۳۳۰ دانش‌آموز پایه نهم (۱۲ کلاس) این مدارس که به صورت تصادفی انتخاب شدند، قرار داده شد. در تحلیل عاملی تأییدی و مدل ساختاری، حداقل حجم نمونه براساس متغیرهای پنهان تعیین می‌شود نه متغیرهای مشاهده‌پذیر. در پژوهش حاضر، ۲۰ نمونه برای هر عامل یا متغیر پنهان (۳ عامل) لازم است (۶۰ نفر). اما به‌طور کلی حداقل ۲۰۰ نمونه توصیه شده است (حبیبی و عدن‌ور، ۱۳۹۶). لازم به ذکر است با توجه به این‌که از آبان ۱۴۰۰ کلاس‌های درس استان ایلام به‌صورت حضوری برگزار شدند، داده‌های این پژوهش نیز از همین تاریخ به‌صورت حضوری جمع‌آوری شدند. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌ها توسط دانش‌آموزان، داده‌های به‌دست آمده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

سنجش تأیید-خود خودکار (SSAM): این سنجش دارای ۱۳ ماده و متشکل از سه مؤلفه توانایی‌ها (گویه‌های ۱، ۸، ۹ و ۱۳)، ارزش‌ها (گویه‌های ۲، ۳، ۵ و ۱۲) و روابط اجتماعی (گویه‌های ۴، ۶، ۷، ۱۰ و ۱۱) است که مجموع این سه مؤلفه، نمره تأیید-خود فرد را تشکیل می‌دهند (هاریس و همکاران، ۲۰۱۹). نمره‌گذاری این سنجش بر اساس یک طیف ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) صورت می‌گیرد. هاریس و همکاران (۲۰۱۹) پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی با در نظر گرفتن ۳ عامل، از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی، برازش مدل سه عاملی سنجش تأیید-خود خودکار را روی نمونه دانشجویان مورد بررسی قرار دادند که نتایج به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی بیان‌گر برازش مدل سه عاملی بود. هم‌چنین، پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل سنجش ۰/۷۶ و برای سه خرده‌مقیاس این سنجش به ترتیب برابر ۰/۶۶، ۰/۸۵ و ۰/۶۹ به دست آمد.

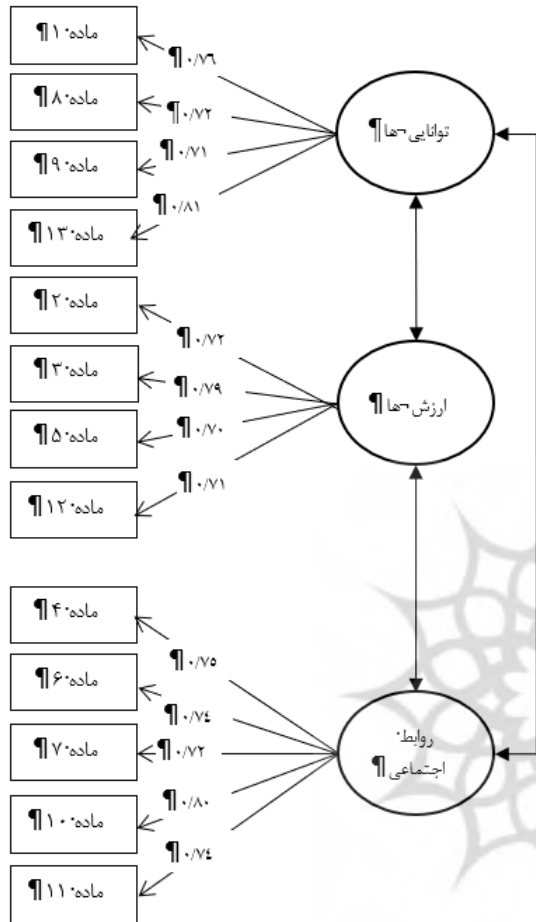
مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS-۲۱): فرم ۲۱ ماده‌ای مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS) لایبوند و لایبوند (۱۹۹۵) برای سنجش روایی ابزار اصلی پژوهش استفاده شد. این مقیاس شامل ۳ خرده‌مقیاس است که هر یک از خرده‌مقیاس‌های آن شامل ۷ ماده است که نمره هر خرده‌مقیاس از طریق مجموع نمره‌های ماده‌های مربوط به آن به دست می‌آید. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای شامل اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند (صفر) تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (۳) صورت

| | | | | |
|----|------|------|------|------|
| ۱۲ | ۵/۴۱ | ۱/۶۷ | ۰/۶۶ | ۰/۹۲ |
| ۱۳ | ۵/۶۰ | ۱/۶۶ | ۰/۶۳ | ۰/۹۲ |

نمودار ۲ مدل اندازه‌گیری سنجش تأیید-خود خودکار را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهد. این نمودار نشان می‌دهد که بتای ماده‌ها بین ۰/۶ تا ۰/۸ می‌باشد. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر ساختار سه عاملی سنجش تأیید-خود خودکار را در دانش‌آموزان تأیید می‌کند.

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، میانگین (درجه مطلوبیت ماده نزد آزمودنی‌ها)؛ انحراف استاندارد (درجه همگونی ماده‌ها)، ضریب همبستگی هر ماده با نمره‌ی کل و ضریب پایایی مجموعه ۱۳ ماده‌ای با استفاده از آلفای کرونباخ پس از حذف هر ماده نشان داده شده است.

برای بررسی اعتبار سازه و ساختار/ عاملی سنجش سه عاملی فوق از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در این روش ماده‌های تحت هر عامل از سنجش تأیید-خود خودکار به نرم‌افزار AMOS معرفی شده و الگوی اندازه-گیری این متغیرهای نهفته و پارامترهای اندازه‌گیری ماده‌های مرتبط با آن‌ها تحلیل شد جدول ۴ شاخص‌های مدل اندازه‌گیری سنجش تأیید-خود خودکار را در مرحله نهایی پژوهش با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهد.



جدول ۴: بارهای عاملی ماده‌های سنجش تأیید-خود خودکار

| عامل | ماده | برآورد پارامتر B | پارامتر استاندارد β | خطای معیار | نسبت بحرانی |
|------|------|------------------|---------------------------|------------|-------------|
| اول | ۱ | ۱ | ۰/۷۵۸ | - | - |
| | ۸ | ۱/۰۳ | ۰/۷۱۶ | ۰/۰۶۸ | ۱۵/۱۵ |
| | ۹ | ۱/۱۴ | ۰/۷۱۰ | ۰/۰۷۶ | ۱۵/۰۲ |
| دوم | ۱۳ | ۰/۹۱۴ | ۰/۸۱۰ | ۰/۰۷ | ۱۲/۹۷ |
| | ۲ | ۱ | ۰/۷۲۴ | - | - |
| | ۳ | ۱/۱۳ | ۰/۷۸۹ | ۰/۰۸۲ | ۱۳/۷۳ |
| سوم | ۵ | ۱/۰۱ | ۰/۷۰ | ۰/۰۸۴ | ۱۲/۱ |
| | ۱۲ | ۰/۹۶ | ۰/۷۰۹ | ۰/۰۷۸ | ۱۲/۳۴ |
| | ۴ | ۱ | ۰/۷۵۴ | - | - |
| | ۶ | ۱/۱ | ۰/۷۴۳ | ۰/۰۸۳ | ۱۳/۳۷ |
| | ۷ | ۱/۰۴ | ۰/۷۱۸ | ۰/۰۸۱ | ۱۲/۹ |
| | ۱۰ | ۱/۱ | ۰/۸۰۱ | ۰/۰۷۶ | ۱۴/۵ |
| | ۱۱ | ۰/۹۸ | ۰/۷۳۷ | ۰/۰۷۴ | ۱۳/۲۶ |

نمودار ۲: ضرایب استاندارد مؤلفه‌های سنجش تأیید-خود خودکار

روایی ملاکی: برای بررسی روایی همگرایی این ابزار، همبستگی هر دو عامل و نمره کل با خرده‌مقیاس انگیزش تحصیلی درونی و برای بررسی روایی واگرایی آن، همبستگی سه عامل و نمره کل با مقیاس (DASS) و خرده‌مقیاس انگیزش تحصیلی بیرونی محاسبه شد. نتایج در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵: ضرایب همبستگی بین عوامل دوگانه و نمره کل سنجش تأیید-خود خودکار با مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS) و پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی

| عامل | روایی ملاکی | | | |
|------|-------------|--------|---------|--------------|
| | استرس | اضطراب | افسردگی | انگیزش درونی |
| اول | ۰/۳۸* | ۰/۴۱* | ۰/۳۸* | ۰/۵۱* |
| دوم | ۰/۳۵* | ۰/۳۷* | ۰/۴۴* | ۰/۴۵* |
| سوم | ۰/۳۰* | ۰/۳۷* | ۰/۴۳* | ۰/۴۱* |
| کل | ۰/۳۶* | ۰/۳۸* | ۰/۴۴* | ۰/۴۸* |

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضرایب بتا و مقادیر نسبت بحرانی متناظر آن‌ها، تأثیر معنی‌دار ماده‌های مختلف سنجش تأیید-خود خودکار در اندازه‌گیری عامل‌های مربوطه را نشان می‌دهد. بنابراین، روایی تأییدی فرم نهایی با تعداد ۱۳ ماده در ۳ عامل مورد تأیید قرار گرفت. پس از برآورد قدرت اثر هر یک از متغیرهای مشاهده شده در اندازه‌گیری متغیر نهفته و آزمون معنی‌داری این سهم، برازندگی مدل به دست آمده مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های ارائه شده از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی (نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/DF) برابر ۳/۲۱، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۰۶، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۴۴ و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر ۰/۰۸) است که همه‌ی این ضرایب نشان دهنده برازش مناسب این مدل با داده‌هاست. به عبارت دیگر، ساختار ۳ عاملی سنجش تأیید-خود خودکار، مورد تأیید قرار می‌گیرد.

آن‌ها موفق شده‌ام، می‌یابم) کمترین همبستگی را با نمره کل نشان داده است. این ضرایب نشان می‌دهد که همه ماده‌ها دارای همبستگی مناسب و بالایی با نمره کل هستند. بنابراین هیچ ماده‌ای حذف نشد. همچنین، ضریب پایایی کل مجموعه ۱۳ ماده‌ای که با استفاده از آلفای کرونباخ برآورد شده است برابر ۰/۹۳ به دست آمد. در ستون چهارم جدول ۱ ضرایب آلفای کرونباخ پس از حذف هر ماده نشان داده شده است. مقدار آلفای کرونباخ پس از حذف هر ماده نشان دهنده این است که پس از حذف آن ماده، پایایی کل ابزار به چه میزان افزایش یا کاهش یافته است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، ضرایب آلفای کرونباخ پس از حذف هر ماده برای کل ماده‌ها، حاکی از این است که حذف هیچ کدام از ماده‌ها منجر به افزایش پایایی کل سنجش نشده است، لذا هیچ کدام از ماده‌ها ناپایا تشخیص داده نشدند.

همچنین، یافته‌ها نشان داده شد که این سنجش همبستگی مثبت معنی‌داری با انگیزش تحصیلی درونی داشته و با افسردگی، اضطراب، استرس و انگیزش تحصیلی بیرونی رابطه منفی معنی‌داری دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های اوبراین (۲۰۱۷)، هادن و همکاران (۲۰۱۹)، کوهن و شرمین (۲۰۱۴) و شرمین و همکاران (۲۰۱۳) همخوانی دارند. به طور کلی، در پژوهش حاضر نشان داده شد، ویژگی‌های روان‌سنجی سنجش تأیید-خود خودکار شامل، پایایی (همسانی درونی) و روایی (صوری، محتوایی، ملاکی و سازه) مورد تأیید قرار گرفتند.

تأیید-خود موضوعی است که ابتدا توسط روان‌شناسان اجتماعی مطرح شد و در دهه اخیر در کانون توجه سایر حوزه‌های روان‌شناسی به ویژه روان‌شناسی آموزشی قرار گرفت. با وجود تحقیقات فراوانی که در زمینه مداخله تأیید-خود و تأثیرات سودمند آن در خارج از کشور انجام شده است، متأسفانه تا کنون این موضوع مورد توجه روان‌شناسان داخلی قرار نگرفته است. در اهمیت این موضوع همین بس که بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند تأیید-خود می‌تواند طیف وسیعی از تأثیرات سودمند، از قبیل افزایش خلاقیت (دی بویونجیو همکاران، ۲۰۱۷)، توانایی حل مسئله در شرایط استرس‌زا (کرسول و همکاران، ۲۰۱۳)، عزت نفس (لانی و همکاران، ۲۰۲۱)، خودکارآمدی (استراچان و همکاران، ۲۰۲۰)، انگیزش و عملکرد تحصیلی (شرمین و همکاران، ۲۰۱۳) را در پی داشته و اضطراب (پادولی، سوویتو و هاریانتو، ۲۰۱۹) و تهدید مربوط به رفتارهای قالی (کریچر و دانینگ، ۲۰۱۵) را کاهش دهد.

تأیید-خود با برانگیختن دانش‌آموزان به نوشتن درباره ارزش‌ها و ویژگی‌های اصلی غیر تحصیلی به آن‌ها یادآوری می‌کند که خودپنداره کلی صرفاً شامل موضوع‌های تحصیلی نمی‌باشد. وقتی که افراد به این شیوه خود را تأیید می‌کنند، در می‌یابند که ارزشمندی آن‌ها به وضعیت فعلی مورد ارزیابی‌شان بستگی ندارد و برای پاسخگویی بازتر و منصفانه‌تر به اطلاعات تهدیدکننده، دیگر نیازی به تحریف تهدیدات تحریک‌کننده ندارند. وقتی افراد می‌توانند به این طریق با تهدیدات کنار بیایند، این بدان معنی است که تأیید خود مؤثر است (ونو همکاران، ۲۰۱۹).

در همین راستا، دانش‌آموزانی که یاد می‌گیرند خود را تأیید کنند، فارغ از موقعیتی که در آن قرار دارند، همواره مؤلفه‌های ارزشمندی خود شامل توانایی‌ها،

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود همبستگی هر دو عامل و نمره کل این سنجش با خرده‌مقیاس انگیزش درونی، مثبت و در سطح ($p < 0/001$) معنی‌دار می‌باشد. همچنین همبستگی هر دو عامل و نمره کل ابزار با هر سه خرده‌مقیاس مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS) و خرده‌مقیاس انگیزش بیرونی، منفی و در سطح ($p < 0/001$) معنی‌دار می‌باشد. این ضرایب نشان می‌دهند که عوامل به‌دست‌آمده از روایی بالایی برخوردار هستند.

پایایی: برای بررسی پایایی سنجش تأیید-خود خودکار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل اول، عامل دوم، عامل سوم و کل ماده‌ها به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۳ به‌دست آمد. این ضرایب نشان‌دهنده پایایی مطلوب سنجش تأیید-خود خودکار می‌باشند.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر شاخص‌های روان‌سنجی سنجش تأیید-خود خودکار (هاریس و همکاران، ۲۰۱۹) در نمونه دانش‌آموزان داخل کشور بررسی شد. در این راستا گروه نمونه پژوهش شامل ۳۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه نهم مدارس متوسطه شهرستان ایلام انتخاب گردید و سنجش مذکور را تکمیل کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی سنجش تأیید-خود خودکار انجام شد و همانند یافته‌های سازندگان ابزار، سه عامل اصلی شامل توانایی‌ها، ارزش‌ها و روابط اجتماعی مورد تأیید قرار گرفتند. بار عاملی همه ماده‌ها نسبت به عامل‌های سه‌گانه سنجش بیشتر از ۰/۷۰ بود و هیچ‌کدام از ماده‌ها حذف نشدند. نحوه قرارگیری ماده‌ها در این پژوهش روی عامل‌های مربوطه با نتایج پژوهش هاریس و همکاران (۲۰۱۹) همخوان بود.

پایایی سنجش نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضرایب آلفای کرونباخ سه عامل و نمره کل به ترتیب برابر ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۳ به‌دست آمد که قابل قبول است.

نتایج جدول ۱ نیز نشان داد، بیشترین میانگین در مجموعه ۱۳ ماده، متعلق به ماده ۱۳ (خودم را در حال یادآوری چیزهایی که در آن‌ها موفق شده‌ام، می‌یابم) است که نشان می‌دهد ماده مذکور دارای درجه مطلوبیت بالاتری است. از سوی دیگر، کمترین میانگین متعلق به ماده ۵ (خودم را در حال تفکر درباره آنچه از آن طرفداری می‌کنم، می‌یابم) است، که نشان می‌دهد این ماده از درجه مطلوبیت کمتری برخوردار است. در ستون مربوط به انحراف استاندارد (ستون دوم)، نشان داده شده که بیشترین انحراف استاندارد متعلق به ماده ۶ (خودم را در حال تفکر درباره خانواده‌ام می‌یابم) بوده و بیانگر این موضوع است که گروه نمونه در این ماده همگونی کمتری داشتند. از سوی دیگر، کمترین انحراف استاندارد متعلق به ماده ۱۳ (خودم را در حال یادآوری چیزهایی که در آن‌ها موفق شده‌ام، می‌یابم) است که نشان می‌دهد گروه نمونه در این ماده همگونی بیشتری دارند. همچنین، در ستون سوم جدول ۱، ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل نشان داده شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، ماده ۸ (خودم را در حال تفکر درباره چیزهایی که در آن‌ها خوب هستم، می‌یابم) با ضریب ۰/۷۴ بیشترین همبستگی (قدرت تشخیص) و ماده ۱۳ با ۰/۶۳ (خودم را در حال یادآوری چیزهایی که در

- Alexander, K. M. (2014). *Self-affirmation: A regulatory fit analysis*. Ph.D. Thesis of Philosophy, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Armitage, C. J., & Rowe, R. (2017). Evidence that self-affirmation reduces relational aggression: A proof of concept trial. *Psychology of Violence*, doi: 10.1037/vio0000062.
- Brady, S. T., Reeves, S. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Cook, J. E., Taborsky-Barba, S., ... & Cohen, G. L. (2016). The psychology of the affirmed learner: Spontaneous self-affirmation in the face of stress. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 353.
- Chen, W. J., Nelson, A. M., Johnson, H. B., & Fleming, R. (2021). Effects of self affirmation on emotion and cardiovascular responses. *Stress and Health*, 37(2), 201-212.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324, 400-403.
- Cook, J. E., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., & Cohen, G. L. (2012). Chronic threat and contingent belonging: protective benefits of values affirmation on identity development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 479.
- Creswell, J. D., Dutcher, J. M., Klein, W. M., Harris, P. R., & Levine, J. M. (2013). Self-affirmation improves problem-solving under stress. *PLOS One*, 8 (5), 1-7.
- Critcher, C. R., & Dunning, D. (2015). Self-affirmations provide a broader perspective on self-threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(1), 3-18.
- De Buissonje, D. R., Ritter, S. M., de Bruin, S., ter Horst, J. M. L., & Meeldijk, A. (2017). Facilitating creative idea selection: The combined effects of self-affirmation, promotion focus and positive affect. *Creativity Research Journal*, 29(2), 174-181.
- Ferrer, R. A., & Cohen, G. L. (2019). Reconceptualizing self-affirmation with the trigger and channel framework: Lessons from the health domain. *Personality and Social Psychology Review*, 23(3), 285-304.
- Guo, J., Fu, M., Liu, D., Zhang, B., Wang, X., & van IJzendoorn, M. H. (2020). Is the psychological impact of exposure to COVID-19 stronger in adolescents with pre-pandemic maltreatment experiences? A survey of rural Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104667.
- Habibi, Arash and Adenvar, Maryam. (2016). Structural equation modeling, Tehran: Jihad University Press.
- Hadden, I. R., Easterbrook, M. J., Nieuwenhuis, M., Fox, K. J., & Dolan, P. (2020). Self affirmation reduces the socioeconomic attainment gap in schools in England. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 517-536.
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Giffen, C. J., Blair, S. S., Rouse, D. I., & Hyde, J. S. (2014). Closing the social class achievement gap for first-generation students in undergraduate biology. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 375.
- Harris, P. R., & Epton, T. (2009). The impact of self affirmation on health cognition, health behaviour and other health related responses: A narrative review. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 962-978.
- ارزش‌ها، روابط، خانواده، اعتقادات و... خود را یادآوری کرده و انسجام خود را حفظ می‌نمایند. زمانی که انسجام و ارزشمندی خود حفظ می‌شود دیگر فرد کمتر نگران تهدید به خود و گروه خود بوده و منابع روان‌شناختی خود را صرف مقابله با این نگرانی‌ها نمی‌کند. به عبارتی دیگر، نیاز کمتری به سرکوب کردن یا توجیه منطقی اطلاعات تهدیدآمیز می‌باشد (شرمن و همکاران، ۲۰۱۳). این فرایند سبب می‌شود که فرد نگرانی و اضطراب کمتری را تجربه کرده و در عوض انگیزش و عملکرد او افزایش می‌یابد.
- یکی از محدودیت‌های پژوهش‌های نوین روانشناختی بر اساس پرسش‌نامه خود گزارش‌دهی دانش‌آموزان جمع‌آوری شده است، لذا پیشنهاد می‌شود، پژوهشگران علاقه‌مند از مصاحبه ساختاریافته با دانش‌آموزان استفاده کنند و از نزدیک به مشاهده ویژگی‌های مرتبط با تأیید-خود آنان بپردازند تا اطلاعات جامع‌تری از این افراد به دست آورند. محدودیت دیگر پژوهش این بود که پژوهش روی جامعه دانش‌آموزان پسر پایه نهم اجرا شده است لذا تعمیم نتایج این پژوهش برای جامعه دانش‌آموزان دختر و سایر مقاطع تحصیلی یا دانشجویان با احتیاط صورت گیرد و پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بعدی روی دو جامعه دانش‌آموزان دختر و دانشجویان نیز صورت گیرد. با توجه به این که پایایی و روایی بالای این سنجش در نمونه دانش‌آموزان پسر پایه نهم در این پژوهش به اثبات رسید، هنجاریابی و تعیین نمره‌های این سنجش در نمونه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های مختلف تحصیلی، به منظور شناسایی افراد با سطح تأیید-خود بالا و پایین از دیگر پیشنهاد‌های پژوهش حاضر می‌باشد. به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که روایی سنجش مذکور در جامعه ایران رضایت‌بخش است و می‌تواند در تبیین سطح خود-ارزشمندی دانش‌آموزان، مورد استفاده قرار گیرد.

سپاسگزاری

از کلیه شرکت‌کنندگانی که در این پژوهش همکاری کردند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

منابع

حبیبی، آرش و عدن‌ور، مریم. (۱۳۹۶). مدل‌یابی معادلات ساختاری. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

- Harris, P. R., Griffin, D. W., Napper, L. E., Bond, R., Schüz, B., Stride, C., & Brearley, I. (2019). Individual differences in self-affirmation: Distinguishing self-affirmation from positive self-regard. *Self and Identity, 18*(6), 589-630.
- Harris, P. R., Jessop, D. C., & Harris, P. S. (2020). Self Affirmation and Health. *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology, 587-595*.
- Harter, S. (1980). *The scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Ph.D. Thesis of Psychology, University of Denver, Denver.
- Hilt, L. M., Leitzke, B. T., & Pollak, S. D. (2014). Cognitive control and rumination in youth: The importance of emotion. *Journal of Experimental Psychopathology, 5*(3), 302-313.
- Lannin, D. G., Bible, J., Harris, P. R., Russell, L. T., Arellanes, J. A., & Yazedjian, A. (2021). How is spontaneous self-affirmation linked to self-esteem? A cross-lagged examination. *Journal of Research in Personality, 92*, 104091.
- Lee, M. M., Turetsky, K. M., & Spicer, J. (2017). Cognitive, social, physiological, and neural mechanisms underlying self affirmation: An integrative review. *Yale Review of Undergraduate Research in Psychology, 4-19*.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196.
- Li, S., Xia, Y., Zhao, W., Miao, X., & Xu, Q. (2022). Self-affirmation increases acceptance of information on COVID-19 vaccines and promotes vaccination intention. *Journal of Behavioral Medicine, 1-8*.
- Liu, C. H., & Huang, P. S. (2019). Beneficial effects of self-affirmation on motivation and performance reduced in students hungry for others' approval. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 1-13.
- Logel, C., & Cohen, G. L. (2012). The role of the self in physical health: Testing the effect of a values-affirmation intervention on weight loss. *Psychological Science, 23*(1), 53-55.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343.
- Mrazek, M. D., Chin, J. M., Schmader, T., Hartson, K. A., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2011). Threatened to distraction: Mind-wandering as a *Experimental Social Psychology, 47*(6), 1243-1248.
- O'Brien, K. A. (2017). Self-affirmation and social consequence of stereotype threat. *Journal of anxiety: Affirming values reduces anxiety and avoidance*. A Ph.D. Thesis of Philosophy, Department of Psychology, University of Manitoba Winnipeg, Winnipeg, Manitoba, Canada.
- Padoli, P., Suwito, J., & Hariyanto, T. (2019). Self-Affirmation Reduces the Anxiety, LDH and Troponin I in the Clients with Coronary Heart Disease (CHD). *Jurnal Ners, 14*(3), 310-315.
- Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging. evidence that stereotypes threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 440-452.
- Sherman, D. K. (2013). Self affirmation: Understanding the effects. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(11), 834-845.
- Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self defense: Self affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 38*, 183-242.
- Sherman, D. K., & Hartson, K. A. (2011). Reconciling self-protection with self-improvement. *Handbook of Self-Enhancement and Self-Protection, 128*, 128-151.
- Sherman, D. K., Bunyan, D. P., Creswell, J. D., & Jaremka, L. M. (2009). Psychological vulnerability and stress: The effects of self-affirmation on sympathetic nervous system responses to naturalistic stressors. *Health Psychology, 28*, 554-562.
- Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., ... & Cohen, G. L. (2013). Deflecting the trajectory and changing the narrative: how self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 591-618.
- Strachan, S. M., Myre, M., Berry, T. R., Ceccarelli, L. A., Semenchuk, B. N., & Miller, C. (2020). Self-affirmation and physical activity messages. *Psychology of Sport and Exercise, 47*, 101-113.
- Wen, X., Liu, Y., & Ni, Y. (2019). Self-Affirmation through WeChat Moments. *Psychology, 10* (3), 371-383.