



Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received December 25, 2024

Received in revised form

March 15, 2025

Accepted March 20, 2025

Published Online March 25,

2025

Keywords:

psychological empowerment,
academic self-concept,
low academic performance

The effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance

Ali Sheykholeslami^{1✉}, Nastaran Seyedesmaili Ghomi², Ali Salmani³,
and Aysan Sharei⁴

1. *Corresponding author*, Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: a_sheikholslami@yahoo.com
2. Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: seyedesmaili@yahoo.com
3. Ph.D. Student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: ali.s.b.1375@gmail.com
4. Ph.D. Student, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Kharazmi, Tehran, Iran. E-mail: shareiaysan@gmail.com

ABSTRACT

Objective: The present study aimed to investigate the effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance.

Method: The research method was a quasi-experimental pre-test-post-test with a control group. The statistical population of this study included all female students with low academic performance in the second high school in Ardabil in the academic year 2024-2025. For this purpose, 30 female students with low academic performance were selected using purposive sampling according to the study entry criteria and randomly assigned to two experimental groups (15 people) and control group (15 people). After pre-testing with the Liu and Wang (2005) Academic Self-Concept Questionnaire the experimental group received 8 sessions (2 sessions per week) of 60 minutes of the Thomas and Velthouse (1990) psychological empowerment training program, and the control group continued with their normal routine. The data were analyzed using the univariate analysis of covariance (ANCOVA) method in SPSS.26 software.

Results: The findings showed that there was a significant difference between the mean academic self-concept ($P < 0.05$, $F = 4.84$, $\eta^2 = 0.152$) of the experimental and control groups in the post-test. Thus, after implementing psychological empowerment training, the mean scores of students with low academic performance in the experimental group increased significantly compared to the control group.

Conclusions: As a result, by training psychological empowerment in students, the level of academic self-concept can be increased in them. With the help of psychological empowerment strategies, students can re-examine and review their numerous failures, and ultimately, the academic performance of students improves.

Cite this article: Sheykholeslami, A., Seyedesmaili Ghomi, N., Salmani, A., & Sharei, A. (2025). The effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance. *Journal of Research in Educational Systems*, 19(68), 21-35. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.531981.3339>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.531981.3339>

Introduction

The progress of a country is not possible without skilled people. One of the fundamental ways to enrich skills is through education. In higher education, academic success is considered a key criterion for student progress and the effectiveness of teaching and learning methods. (Alam & Mohanty, 2023). In the process of students' academic activity, there are factors that can negatively affect their academic performance. Among these factors are academic failure and decreased academic performance (Fwu et al., 2018). Reduced academic performance means failure in education, which can be examined by criteria such as probation, unfavorable grade point average, repetition of courses, prolongation of the period of study, withdrawal and dropout (Pourdel & Samari Safa, 2021).

One of the variables related to students' academic performance is academic self-concept (García-Martínez et al., 2022). Self-concept as a multidimensional variable includes different individual characteristics. Self-concept is involved in various psychological processes such as self-regulation of behavior, motivation, and emotions, and is an organized structure of knowledge that influences the processing of information related to one's behavior (Perinelli et al., 2022).

Given the importance of academic performance and successful learning during adolescence, it is important to understand and incorporate these factors into research and practical interventions. One promising strategy is psychological empowerment, which has been consistently shown to enhance psychological well-being and improve it (Llorente-Alonso, García-Ael & Topa, 2024). Psychological empowerment involves a process of inner liberation in which individuals tap into their inherent abilities and capabilities (Zhou & Chen, 2021). By fostering a belief in one's ability to influence personal outcomes and shape one's environment, psychological empowerment equips girls with the resilience to overcome adversity and enhance their sense of self-concept.

Research shows that academic self-concept strategies can help increase motivation and improve learning abilities, and consequently improve academic performance (Trotter, Obine & Sharpe, 2023). In light of

the above, this study examined the effectiveness of psychological empowerment on the academic self-concept of students with low academic performance and its importance in improving academic performance as well as their individual and social growth. Since there are not enough studies in this field, this study seeks to fill this gap and better understand the role of these skills in increasing academic self-concept. The results of this study also help teachers and educational administrators to improve their curriculum and guide students to success. The overall aim of the study was to investigate the effectiveness of psychological empowerment on the academic self-concept of female students with low academic performance. To achieve this goal, the following research question was posed: Is psychological empowerment effective on the academic self-concept of female students with low academic performance?

Method

This research is applied in terms of purpose and quasi-experimental in terms of method with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the research included all female students with low academic performance in the second high school in Ardabil in the academic year 2024-2025, from which 30 students were selected according to the criteria for entering the research using purposive sampling and were randomly assigned to two experimental groups (15 people) and a control group (15 people). To determine the sample size of the research, the rule reported by (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Brysbaert, 2019) was used, according to which 15 people are recommended for each of the experimental and quasi-experimental research groups. Inclusion criteria included being a high school student, low academic performance during the academic semester compared to last year, low motivation to continue studying, participation and cooperation with the counselor, satisfaction and written commitment to participate in group sessions and treatment plan. Exclusion criteria also included being absent from a treatment session, not completing homework during treatment sessions, and incomplete responses to questionnaires. The following instrument was used to collect data.

Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ): The academic self-concept questionnaire was developed by (Liu & Wang, 2005). This questionnaire has 20 questions and the minimum score is 20 and the maximum score is 100. Its scoring method is a 5-point Likert scale from 1 (very low) to 5 (very high). In their study, they obtained the reliability of the test using the Cronbach's alpha method of 0.82. In the study (Menbari, Karimi & Yarahmadi, 2023), the reliability of the entire questionnaire was obtained as 0.71 using the Cronbach's alpha method.

The psychological empowerment training program used in this study was based on the protocol (Thomas & Velthouse, 1990). This educational program was implemented by a therapist in 8 60-minute sessions for 4 weeks (2 sessions per week) at the Educational Counseling Center of the First District of Education.

Research Implementation Process: To collect data in this study, after receiving a letter of introduction and obtaining permission from the Research Ethics Committee of the University of Mohaghegh Ardabili with the ethics code IR.UMA.REC.1404.005, we first went to the Education and Training Organization of the First District of Ardabil Province and randomly selected two girls' schools from the second secondary school of that district. After visiting the selected schools, in coordination with the school principal and counselor, and after attracting the opinions of students with low academic performance to participate in the study, they

were asked to cooperate with the researcher in psychological empowerment sessions. For this purpose, after selecting 30 students with low academic performance and randomly assigning them to two experimental groups (15 students) and control groups (15 students), all subjects responded to the academic self-concept questionnaire. Then, the experimental group received the psychological empowerment training program as a group, and the control group continued with its normal routine. At the end of the intervention program, all subjects in the two experimental and control groups responded to the above tests again as a post-test. The data obtained from this design were analyzed using SPSS version 26 software and with descriptive statistical methods including mean and standard deviation and inferential statistical methods including univariate analysis of covariance (ANCOVA).

Results

As shown in Table 1, after adjusting for pre-test scores, there is a statistically significant difference between the mean post-test scores of the experimental and control groups in the variables of academic self-concept ($P < 0.05$, $F = 4.84$, $\eta^2 = 0.152$). Therefore, the research hypotheses regarding the effectiveness of psychological empowerment in increasing academic self-concept of students with low academic performance are confirmed in the post-test, which indicates the effectiveness of this intervention.

Table 1. Results of analysis of covariance to examine the effectiveness of intervention on academic self-concept

Variable	Source	SS	Df	MS	F	Sig	Eta	Effect size
	Pre-Test	24.69	1	24.69	0.29	0.594	0.011	0.082
Academic Self-concept	Group	410.34	1	410.34	4.84	0.036	0.152	0.565
	Error	2287.04	27	84.70	-	-	-	-

Conclusions

The present study aimed to investigate the effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance.

The results of the study showed that there was a significant difference between the post-test means in the experimental and control groups of the variable of students' academic self-concept. Thus, psychological empowerment increased academic self-concept. The results of the present study were consistent with the findings of (Andisheh, Rasouli & Ramezani., 2024), (Moayedimehr et al., 2024), (Vem et al., 2024) and (Abdullatif Ibrahim, 2023) who concluded in their studies that psychological empowerment plays an important role in responsibility. When individuals feel capable in their work and academic environment, they experience higher levels of career and academic self-concept.

Among the limitations of this study, the selection of subjects was based on a sample of community volunteers that did not include male students. Therefore, the findings of this study may not be generalizable to the entire population. Other limitations include geographical limitations (Ardabil city) and the lack of follow-up programs to track effectiveness over time. Data were also obtained through self-report, and bias may have occurred in responding to sensitive questions. Given the above limitations, it is suggested that structured or semi-structured interviews be used in future studies to collect data. Also, conducting research with a broader population and on different age groups and male students, and comparing its results with the findings of the present study, can enable appropriate planning for implementing psychological empowerment-based education for students with low academic performance who suffer from many harms in society, providing useful

and effective information to teachers, counselors, and their officials.

Author Contributions

First author: Research project manager, supervision of research stages, review and control of results.

Second author: Editing the article.

Third author: Statistical analysis of data, analysis and interpretation of information and results, preparation of draft article, reading and reviewing the article.

Fourth author: Preparation and preparation of samples, conducting experiments and collecting data.

Acknowledgements

We would like to thank the esteemed Vice-Chancellor for Research of the University of Mohaghegh Ardabili for their financial and moral support in conducting this research. We would also like to thank the participants in the research for their cooperation in conducting this research.

Ethical Considerations

This research has received the code of ethics number IR.UMA.REC.1404.005 from the Ethics Committee of the University of Mohaghegh Ardabili.

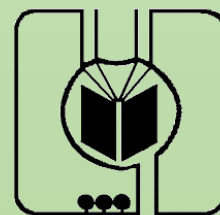
The authors have observed ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them.

Funding

This article was conducted with the financial support of the Vice-Chancellor for Research of the University of Mohaghegh Ardabili.

Conflict of Interest

According to the declaration of the authors of this article, there is no conflict of interest.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۹، شماره ۶۸، ۱۴۰۴
ص ۲۱-۳۵

شاپا (چاپی): ۳۳۲۴-۳۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۰۵

واژه‌های کلیدی:

توانمندسازی روانشناختی،

خودپنداره‌ی تحصیلی،

عملکرد تحصیلی پایین

اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین

علی شیخ الاسلامی^۱، نسترن سیداسماعیلی قمی^۲، علی سلمان‌ی^۳ و آيسان شاعری^۴

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:

a_sheikholslami@yao.com

۲. استادیار روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی،

اردبیل ایران. رایانامه: seyedemaili@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:

ali.s.b.1375@gmail.com

۴. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه:

shareiaysan@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین انجام گرفت.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین دوره‌ی متوسطه‌ی دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهر اردبیل بودند. بدین منظور تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر با عملکرد تحصیلی پایین بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون به‌وسیله‌ی پرسشنامه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی (Liu and Wang, 2005)، گروه آزمایشی ۸ جلسه (هر هفته ۲ جلسه) ۶۰ دقیقه‌ای برنامه‌ی توانمندسازی روانشناختی (Thomas and Velthouse, 1990) را دریافت نمودند و گروه کنترل به روال عادی خود ادامه دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در نرم‌افزار SPSS26 تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین میانگین خودپنداره‌ی تحصیلی ($F=4/84, P<0/05, \eta^2=0/152$) دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بدین‌صورت که بعد از اجرای توانمندسازی روانشناختی، میانگین نمرات خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافته بود.

نتیجه‌گیری: بر مبنای یافته‌های به دست آمده، با توانمندسازی روانشناختی در دانش‌آموزان می‌توان میزان خودپنداره‌ی تحصیلی را در آنان افزایش داد. دانش‌آموزان به کمک راهبردهای توانمندسازی روانشناختی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت عملکرد تحصیلی در آنها بهبود می‌یابد.

استناد به این مقاله: شیخ الاسلامی، علی، سیداسماعیلی قمی، نسترن، سلمان‌ی، علی، و شاعری، آيسان. (۱۴۰۴). اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۹ (۶۸)،

۱-۲۰. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.531981.3339>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

پیشرفت یک کشور بدون افراد با مهارت امکان پذیر نیست. یکی از راه‌های اساسی برای غنی‌سازی مهارت‌ها از طریق آموزش است. در آموزش عالی، موفقیت تحصیلی به‌عنوان معیاری کلیدی برای پیشرفت دانش‌آموزان و اثربخشی شیوه‌های تدریس و یادگیری مطرح می‌شود (Alam & Mohanty, 2023). برای رسیدگی به این موضوع و ارتقای استاندارد کلی آموزشی، عملکرد دانش‌آموزان باید سنگ‌بنای توسعه برنامه‌درسی باشد (Uy et al., 2023). برای درک ماهیت چندوجهی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی‌ها باید فراتر از معدل باشد و عواملی مانند وظیفه‌شناسی و مهارت‌های بین فردی را در برگیرد (Jiang et al., 2022). در فرایند فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد تحصیلی‌شان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. از جمله این عوامل می‌توان به افت تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی اشاره کرد (Fwu et al., 2018). کاهش عملکرد تحصیلی^۱ به معنای عدم موفقیت در تحصیل می‌باشد که با معیارهایی نظیر مشروطی، معدل نامطلوب، تکرار درس، طولانی شدن مدت تحصیل، انصراف و ترک تحصیل قابل بررسی است (پوردل و صمری صفا، ۱۴۰۰). دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین اغلب انگ و شرم را تجربه می‌کنند و نگران هستند که شکست در مدرسه فرصت‌های آینده آن‌ها را در زندگی محدود کند (Högberg, 2023). بنابراین، زمانی می‌توان از عملکرد تحصیلی پایین صحبت کرد که شکاف قابل توجهی بین توانایی‌ها و استعداد‌های دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها وجود داشته باشد و دانش‌آموز نتواند توانایی و استعداد خود را در زمینه آموزش نشان دهد (Van Vemde et al., 2022). عواملی از جمله شکاف‌های ارتباطی بین معلمان و دانش‌آموزان، راهنمایی‌های ناکافی معلمان، امکانات آموزشی ناکافی و محدودیت‌های خانوادگی که به دلیل سطح فقر تشدید می‌شود، همگی می‌توانند مانع عملکرد تحصیلی شوند (Alsadoon et al., 2022). علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهد که دختران معمولاً در محیط مدرسه نسبت به پسران سطح بالاتری از پریشانی درونی، خودارزیابی‌های منفی‌تر و اضطراب تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند که این عوامل موجب کاهش عملکرد تحصیلی آنان می‌شود (Lin et al., 2025). موانع جنسیتی از جمله انتظارات اجتماعی، هنجارهای فرهنگی و محدودیت‌های اقتصادی، مشکلات عاطفی و روانشناختی نقش برجسته‌ای در کاهش دستاوردهای تحصیلی دختران ایفا می‌کنند. همچنین، در بسیاری از موارد، نبود حمایت مناسب نهادی و فقدان برنامه‌های مداخله‌ای هدفمند برای پاسخگویی به نیازهای خاص آن‌ها، این مشکلات را دوچندان کرده است (Blossfeld et al., 2023). پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌های فرهنگی و آموزشی متنوع، چندین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی، از جمله وضعیت اجتماعی-اقتصادی، عوامل روانشناختی، مشارکت والدین، خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموز، عادات مطالعه و مهارت‌های مدیریت زمان را برجسته می‌کند (Tiwari & Mishra, 2023).

از متغیرهای مرتبط با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان خودپنداره^۲ تحصیلی است (García-Martínez et al., 2022). خودپنداره به‌عنوان یک متغیر چند بعدی شامل ویژگی‌های فردی متفاوت است. بسیاری از مطالعات (Tus, Karlen et al., 2021; Hansen & Henderson, 2019, 2020) رابطه مستقیم بین خودپنداره تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان را برجسته کرده‌اند. این مطالعات استدلال کرده‌اند که دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودپنداره دارند، در مقایسه با افرادی که خودپنداره تحصیلی پایین‌تری دارند، به نتایج تحصیلی بهتری دست می‌یابند. این تعجب آور نیست اگر در نظر بگیریم که خودپنداره مستقیماً با تعادل روانی-اجتماعی فرد مرتبط است (Hansen & Henderson, 2019). هر چه فرد دارای سطوح بالاتری از ثبات روانی فیزیکی باشد، منابع شناختی و عاطفی بیش‌تری می‌تواند به وظایف مختلف پیش روی خود اختصاص دهد. این منجر به عملکرد بیشتر در این وظایف می‌شود (Karlen et al., 2021; Tus, 2020). در این راستا، خودپنداره به‌طور مشترک با سایر متغیرها مانند انگیزه، خودکارآمدی یا عزت‌نفس در بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تحلیل شده است. خودپنداره تحصیلی بالا موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند (شیخ الاسلامی، ۱۴۰۱). در این راستا، مطالعات فراتحلیلی مانند (Korpershoek et al., 2020) وجود دارد، که تأثیر تعلق را بر عوامل انگیزشی، روانی اجتماعی و عملکرد تحصیلی بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که این احساس تعلق رابطه مثبتی با عملکرد و نسبتاً متوسطی با خودپنداره و خودکارآمدی و همچنین مشارکت دارد (Korpershoek et al., 2019). به‌طور مشابه، مطالعات متمرکز بر عملکرد تحصیلی پایین نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی به‌عنوان سپری در برابر شکست در مدرسه عمل می‌کند (Burns et al., 2020؛ تیموری و دیگران، ۱۳۹۸). خودپنداره در فرایندهای روانشناختی مختلفی مانند خودتنظیمی رفتار، انگیزه و احساسات دخیل است و یک ساختار سازمان‌یافته از دانش است که بر پردازش اطلاعات مربوط به رفتار فرد تأثیر می‌گذارد (Perinelli et al., 2022).

1. low academic performance
2. academic self-concept

با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی و یادگیری موفق در دوره نوجوانی، درک و گنجاندن این عوامل در زمینه پژوهش و مداخلات عملی بسیار حائز اهمیت است. عملکرد تحصیلی مطلوب می‌تواند تأثیر بسزایی در افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (سلمانی و دیگران، ۱۴۰۲). راهبردهای حمایتی مؤثر برای نوجوانان نیازمند رویکردهای جامع است که نه تنها شامل اقدامات آموزشی، بلکه حمایت اجتماعی و روانی با هدف کاهش تأثیر منفی عوامل خطر بر بهزیستی روانی و موفقیت تحصیلی نوجوانان است (Nuryana et al., 2023; Raskind et al., 2019). در این راستا به‌کارگیری یک رویکرد چندوجهی، شامل مداخلات درمانی و آموزشی، برای حل مشکلات تحصیلی و روانشناختی نوجوانان ضروری است. یکی از راهبردهای مؤثر، توانمندسازی روانشناختی^۳ است که نقشی اساسی در بهبود و ارتقای بهزیستی روانشناختی و تحصیلی ایفا می‌کند (Llorente-Alonso et al., 2024). توانمندسازی روانشناختی شامل فرایندی از رهایی درونی است که در آن افراد از توانایی‌ها و قابلیت‌های ذاتی خود بهره می‌برند (Zhou & Chen, 2021). با پرورش باور به توانایی فرد برای تأثیرگذاری بر نتایج شخصی و شکل دادن به محیط خود، توانمندسازی روانشناختی دختران را با انعطاف‌پذیری برای غلبه بر ناملایمات و تقویت حس خودپنداره مجهز می‌کند. دانش‌آموزان می‌توانند با پرورش عادات مطالعه مؤثر، پرورش انگیزه‌های درونی و بیرونی و پرورش یک محیط یادگیری مثبت، شکاف پیشرفت خود را پر کنند (Chukwunemerem, 2023). تسلط بر مدیریت زمان، تعیین اهداف روشن و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری تعاملی، مانند مشارکت فعال، برای مطالعه مؤثر حیاتی است. توسعه این مهارت‌ها دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا حجم کاری خود را مدیریت کنند، اهداف قابل دستیابی را تعیین کنند و به‌طور معناداری عملکرد تحصیلی خود را افزایش دهند (Wolters & Brady, 2021). علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی براساس انگیزه‌های درونی و بیرونی رشد می‌کند. میل درونی برای خودسازی و انگیزه بیرونی برای موفقیت یا خودپنداره از تلاش می‌تواند به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دامن بزند (Saleh et al., 2023). این رویکرد بر توسعه مهارت‌های حائز اهمیت مانند حل مسأله، تصمیم‌گیری، و قاطعیت متمرکز است، در حالی که به‌طور همزمان یک خودپنداره مثبت و یک باور قوی به پتانسیل فرد را پرورش می‌دهد (کریمی و کیل و دیگران، ۱۳۹۶). در پژوهشی (Andishe et al., 2024) به این نتیجه دست یافتند که آموزش توانمندسازی روانشناختی و طرح‌واره‌درمانی، درمان‌های مؤثری برای دختران نوجوانی است که خشونت خانگی را تجربه کرده‌اند. این مداخلات باعث بهبود تاب‌آوری و کاهش آمیختگی شناختی می‌شود و اهمیت رویکردهای درمانی تخصصی برای این جمعیت را برجسته می‌کند. مؤیدی مهر و دیگران (۱۴۰۳) بیان کردند که آموزش توانمندسازی روانشناختی بر بهبود بهزیستی تحصیلی و زیرمقیاس‌های رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران و پذیرش خود تأثیر معناداری دارد. (Vem et al., 2024) بر این باورند که توانمندسازی روانشناختی بر ارائه نوآورانه آموزشی از طریق جهت‌گیری پیشرفت و رهبری فراگیر ادراک شده به‌طور قابل توجهی تأثیر می‌گذارد. (Abdullatif Ibrahim, 2023)، به‌این نتیجه رسید که توانمندسازی روانشناختی نقش مهمی در مسئولیت‌پذیری ایفا می‌کند. هنگامی که افراد در محیط شغلی و تحصیلی خود احساس توانایی کنند، سطوح بالاتری از خودپنداره شغلی و تحصیلی را تجربه می‌کنند. بسیاری از محققان از توانمندسازی روانشناختی برای توضیح مکانیسمی استفاده می‌کنند که توسط آن این منابع به توانایی فرد برای مقابله با خستگی عاطفی و افزایش خودتنظیمی انگیزشی تبدیل می‌شود (Liu et al., 2019; Permarupan et al., 2020). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای خودپنداره تحصیلی می‌توانند به افزایش انگیزه و بهبود توانایی‌های یادگیری و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی کمک کنند (Trotter et al., 2023). در این راستا، مدارس از جمله محیط‌های اصلی در آموزش توانمندسازی روانشناختی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. با این وجود، برای اجرای موفق برنامه‌های مرتبط با توانمندسازی در مدارس، ضروری است که دانش موجود درباره عوامل مؤثر در فرایندهای توانمندسازی گسترش یابد و مؤلفه‌ها یا تکنیک‌هایی که می‌توانند نتایج بهتری به همراه داشته باشند، مورد شناسایی و بررسی قرار گیرند (شیخ الاسلامی و دیگران، ۱۴۰۱). با توجه به مطالب فوق، این پژوهش به بررسی اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین پرداخته و اهمیت آن در بهبود عملکرد تحصیلی و نیز رشد فردی و اجتماعی آنان است. از آنجایی که مطالعات کافی در این زمینه وجود ندارد، این پژوهش به دنبال پر کردن این شکاف و درک بهتر نقش این مهارت‌ها در افزایش خودپنداره تحصیلی است. همچنین، نتایج این پژوهش به معلمان و مدیران آموزشی کمک می‌کند تا برنامه درسی خود را بهبود بخشند و دانش‌آموزان را برای موفقیت هدایت کنند. هدف کلی این پژوهش، بررسی اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بود.

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر با عملکرد تحصیلی پایین دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهر اردبیل بود که از بین آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای تعیین حجم نمونه پژوهش، از قاعده‌ای که (Cohen et al., 2007; Brysbaert, 2019) گزارش کرده‌اند، استفاده شد که طبق آن برای پژوهش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل پیشنهاد شده است. ملاک‌های ورود شامل دانش‌آموز دوره متوسطه دوم بودن، عملکرد تحصیلی پایین در طول نیمسال آموزشی نسبت به سال گذشته، انگیزه پایین برای ادامه تحصیل، مشارکت و همکاری با مشاور، رضایتمندی و تعهد کتبی برای شرکت در جلسات گروهی و آموزش بود. همچنین ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت داشتن در یک جلسه آموزش و عدم انجام تکالیف در طول جلسات آموزشی و پاسخگویی ناقص به پرسشنامه‌ها بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار زیر استفاده گردید.

پرسشنامه خودپنداره‌ی تحصیلی^۴ (ASCQ): پرسشنامه خودپنداره تحصیلی توسط (Liu & Wang, 2005) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ ماده است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) است. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ است. Liu and Wang (2005) نشان دادند که این پرسشنامه با زیرمقیاس عزت‌نفس تحصیلی (Butler, 1988)، ($r=0.73$) مقیاس خودپنداره‌ی آزمودنی‌های مدرسه (Marsh et al., 1983)، اعتبار همگرا ($r=0.71$) دارد. همچنین آن‌ها در مطالعه خود میزان پایایی آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0.82 به دست آوردند. همچنین پایایی کل پرسشنامه در پژوهش (Goroui et al., 2012)، 0.77 حاصل شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس اعتماد تحصیلی 0.72 و خرده‌مقیاس تلاش تحصیلی 0.76 به دست آمده است. از طرفی میزان روایی این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی 0.70 گزارش کرده‌اند. در پژوهش منبری و دیگران (۱۴۰۲) میزان پایایی کل پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0.71 به دست آورده‌اند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ، 0.73 به دست آمد. برنامه توانمندسازی روانشناختی به کار رفته در این پژوهش (جدول ۱) بر گرفته از پروتکل (Thomas & Velthouse, 1990) بود. این برنامه طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته (هر هفته ۲ جلسه) اجرا گردید.

جدول ۱. خلاصه پروتکل توانمندسازی روانشناختی بر اساس مدل شناختی (Thomas & Velthouse, 1990)

جلسات	موضوع جلسه	اهداف و محتوای جلسه
اول	معارفه	- آشنایی و معرفی اعضا - بیان مقررات و شیوه انجام کار - بیان اهمیت و لزوم توانمندسازی روانشناختی
دوم	بررسی تفاوت‌های قدرت و توانمندی	- بیان تفاوت‌های قدرت و توانمندی - آشنایی با ویژگی‌های افراد توانمند - کمک به اعضا برای شناسایی و روشن کردن دقیق اهداف خود
سوم	آموزش فرایند خودمدیریتی	- بررسی فرایندهای خودمدیریتی - بیان لزوم و اهمیت خودمدیریتی - آموزش راهبردهای مقابله‌ای برای کنترل استرس
چهارم	ایجاد حس معناداری	- ایجاد تصویری هیجان‌انگیز از فعالیت‌ها - تشویق اعضا به ارتباط با افراد حمایت‌کننده و دوری از افراد بدبین - آموزش مدیریت زمان و اولویت بندی فعالیت‌های روزانه
پنجم	ایجاد حس انتخاب و معناداری	- بیان اهمیت آزادی عمل و استقلال در فعالیت‌ها - آموزش شیوه‌های صحیح مذاکره و کسب اختیارات لازم در انجام فعالیت‌ها - تقویت حس مسئولیت‌پذیری
ششم	ایجاد حس شایستگی	- تقویت احساس خودکارآمدی از طریق بررسی تجربیات موفقیت‌آمیز گذشته - توجه بیشتر اعضا به مهارت‌ها و توانایی‌های خود

1. academic Self-concept Questionnaire

جلسات	موضوع جلسه	اهداف و محتوای جلسه
هفتم	ایجاد حس مؤثر بودن	- بیان اهمیت انعطاف پذیر دانستن محیط - توجه به رویدادهای مهم و درگیر کردن ذهن فراگیران به میزان مؤثر بودنشان
هشتم	جمع بندی	- جمع بندی نهایی مباحث آموزشی توسط مدرس - اجرای پس آزمون - تشکر و قدردانی از همکاری اعضا

روند اجرای پژوهش: برای جمع آوری اطلاعات در این مطالعه، ابتدا به سازمان آموزش و پرورش ناحیه یک استان اردبیل مراجعه و از بین مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم آن ناحیه تعداد دو مدرسه دخترانه به تصادف انتخاب شد. بعد از مراجعه به مدارس انتخاب شده، با هماهنگی با مدیر و مشاور مدارس و با جلب نظر دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین برای شرکت در مطالعه از آن‌ها درخواست شد تا در جلسات توانمندسازی روانشناختی با محقق همکاری‌های لازم را داشته باشند. به این منظور پس از انتخاب ۳۰ نفر از دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین و جایگزینی آنان به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر)، همه آزمودنی‌ها به پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (Liu & Wang, 2005) پاسخ دادند. آنگاه گروه آزمایش برنامه توانمندسازی روانشناختی را به صورت گروهی دریافت کردند و گروه کنترل به روال عادی خود ادامه دادند. در پایان برنامه مداخله‌ای، همه آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه کنترل دوباره به پرسشنامه فوق به عنوان پس آزمون پاسخ دادند. داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS ویراست ۲۶ و با روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و روش آمار استنباطی شامل کوواریانس تک متغیری مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۱۵ دانش آموز دختر دوره متوسطه دوم با میانگین سنی ۱۷/۷۳ و انحراف معیار ۰/۵۹ در گروه آزمایش و ۱۵ دانش آموز دختر دوره متوسطه دوم با میانگین سنی ۱۶/۹۳ و انحراف معیار ۰/۷۰ در گروه کنترل بودند. رشته تحصیلی افراد مورد بررسی به ترتیب در گروه آزمایش ۳ نفر (۲۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۶ نفر (۴۰ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۶ نفر (۴۰ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک و در گروه کنترل نیز ۳ نفر (۲۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۷ نفر (۴۶/۷۰ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۵ نفر (۳۳/۳۰ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک تحصیل می‌کردند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار خودپنداره تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه‌ها	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودپنداره تحصیلی	گروه آزمایش	۵۱/۸۶	۵/۳۱	۶۱/۰۰	۷/۰۲
	گروه کنترل	۵۶/۴۰	۶/۷۸	۵۱/۵۳	۱۰/۷۶

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های پس آزمون متغیر خودپنداره تحصیلی در آزمودنی‌های گروه آزمایش بیشتر از میانگین نمرات پیش آزمون آن‌هاست، ولی تفاوت میانگین نمره‌های پس آزمون و پیش آزمون متغیر خودپنداره تحصیلی در آزمودنی‌های گروه کنترل ناچیز است.

برای آزمون فرضیه از تحلیل کوواریانس استفاده شد. به منظور اجرای تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد. با توجه به اینکه سطح معناداری برای آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بیش تر از $(P > 0/05)$ بود، این فرض تأیید شد که توزیع متغیرها بهنجار است. برای بررسی مفروضه همسانی واریانس توزیع متغیرها در دو گروه از آزمون لوین استفاده شد. چون سطح معناداری آزمون لوین بیش تر از خطای مفروض در پژوهش به دست آمد $(F=3/02, P > 0/05)$ ، واریانس نمرات برابر بود، بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها نیز تأیید شد. با توجه به اینکه مفروضه‌های نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها توزیع متغیرها در دو گروه برقرار بودند، از تحلیل کوواریانس تک متغیری به منظور مقایسه میانگین نمرات متغیر خودپنداره تحصیلی در پس آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس جهت بررسی اثر بخشی مداخله بر خودپنداره تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	اندازه اثر
	پیش‌آزمون	۲۴/۶۹	۱	۲۴/۶۹	۰/۲۹	۰/۵۹۴	-۰/۱۱	۰/۰۸۲
خودپنداره تحصیلی	گروه	۴۱۰/۳۴	۱	۴۱۰/۳۴	۴/۸۴	۰/۰۳۶	-۰/۱۵۲	۰/۵۶۵
	خطا	۲۲۸۷/۰۴	۲۷	۸۴/۷۰	-	-	-	-

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر خودپنداره تحصیلی ($\eta_p^2=0/152$, $F=4/84$, $P<0/05$) وجود دارد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اثر بخشی توانمندسازی روانشناختی در افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در پس‌آزمون مورد تأیید قرار گرفت که بیانگر اثر بخشی این مداخله بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش و گروه کنترل متغیر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که توانمندسازی روانشناختی سبب افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های (Andisheh et al., 2024)، (مؤیدی مهر و دیگران، ۱۴۰۳)، (Vem et al., 2024) و (Abdullatif Ibrahim, 2023)، همسو بود. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که توانمندسازی روانشناختی با ارتقای عملکرد، زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان بتوانند الگوهای فکری ناسازگار مرتبط با خودپنداره تحصیلی را اصلاح کرده و مهارت‌های لازم را برای تغییر این الگوها کسب کنند. افزایش خودپنداره تحصیلی پس از اجرای مداخله توانمندسازی روانشناختی، نکته‌ای قابل توجه است که می‌تواند پیامدهای بالقوه‌ای برای مداخلات آموزشی داشته باشد، به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی پایینی دارند. این روش با تمرکز بر اصلاح تحریفات شناختی و ترویج الگوهای فکری مثبت و سازنده، نقش مؤثری در بهبود سلامت روان و ارتقای بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند. توانمندسازی روانشناختی از طریق تقویت ادراک فرد از توانایی‌ها و شایستگی‌های خود در محیط آموزشی، زمینه لازم را برای افزایش خودپنداره فراهم می‌سازد (Andisheh et al., 2024). توانمندسازی روانشناختی بر مؤلفه‌های پذیرش خود تأثیر معناداری دارد. در واقع، توانمندسازی روانشناختی به افراد احساس تسلط بر محیط را می‌دهد که موجب می‌شود پذیرش خود و خودپنداره آن‌ها ارتقاء یابد و با آموزش مهارت‌های مقابله با استرس در جلسات توانمندسازی روانشناختی، دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین از توانایی‌های خود آگاه شده و به خودپنداره مطلوبی می‌رسند. افزون بر این، می‌توان گفت که توانمندسازی روانشناختی می‌تواند موجب احساس مؤثر بودن، شایستگی، خودکارآمدی و در نهایت افزایش خودپنداره تحصیلی شود (مؤیدی مهر و دیگران، ۱۴۰۳). به عبارت دیگر، در دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی پائین‌تری دارند، توانمندسازی روانشناختی باعث افزایش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به وظایفشان می‌شود و این امر بهبود خودپنداره تحصیلی آن‌ها را به همراه دارد (Vem et al., 2024). به‌علاوه توانمندسازی روانشناختی در دانش‌آموزان باعث می‌شود آن‌ها ارزش و اهمیت نقش‌های خود را بهتر درک کرده و حس هدفمند بودن و رضایت از تلاش‌هایشان را تجربه کنند. در این میان، شایستگی بیشترین تأثیر را در میان عوامل توانمندسازی روانشناختی در عملکرد تحصیلی دارد که این مؤلفه موجب ارتقای خودپنداره و خودمختاری در دانش‌آموزان می‌شوند (Abdullatif Ibrahim, 2023). توانمندسازی روانشناختی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که در برنامه‌های تحصیلی مهارت‌های جدیدی کسب کنند که به احساس شایستگی و اعتماد به نفس آن‌ها کمک می‌کند. وقتی دانش‌آموزان احساس توانمندی می‌کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که رضایت تحصیلی، انگیزه و خودپنداره بیشتری را تجربه کنند. آن‌ها همچنین تمایل دارند خلاقیت، بهره‌وری و نوآوری بیشتری را نشان دهند. بر این اساس دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین با توانمندسازی روانشناختی، نه فقط پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط مخاطره‌آمیز را فرا می‌گیرند، بلکه می‌آموزند که در رویارویی با مشکلات و چالش‌ها، مهارت‌های مقابله‌ای و حل مسئله خود را با انعطاف‌پذیری و سازگاری بیش‌تری آزموده و خودپنداره تحصیلی را ارتقاء دهند.

پژوهش حاضر نشان داد که توانمندسازی روانشناختی تأثیر مثبتی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزانی با عملکرد تحصیلی پایین دارد. بر این اساس توصیه می‌شود سازمان‌های آموزشی، به ویژه وزارت آموزش و پرورش، از این نوع رویکردهای روانشناختی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهره‌گیرند. از جمله محدودیت‌های این مطالعه، انتخاب نمونه‌ای از جامعه آماری بود که دانش‌آموزان پسر را در بر نگرفت. بنابراین، یافته‌های این پژوهش ممکن است برای همه جمعیت تعمیم‌پذیر نباشد. محدودیت جغرافیایی (شهر اردبیل)، نداشتن برنامه‌های پیگیری در جهت دنبال کردن اثربخشی در طول زمان از جمله محدودیت‌های دیگر بود. همچنین داده‌ها از طریق خودگزارش‌دهی به دست آمد و ممکن است سوگیری در پاسخ به سؤالات حساس رخ داده باشد. با توجه به محدودیت‌های فوق پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختاریافته یا نیمه‌ساختاریافته استفاده شود. همچنین، انجام پژوهش با جامعه‌ای گسترده‌تر و روی گروه‌های مختلف سنی و دانش‌آموزان پسر انجام گیرد تا با مقایسه نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند امکان برنامه‌ریزی مناسب برای اجرای آموزش مبتنی بر توانمندسازی روانشناختی برای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین که متحمل آسیب‌های زیادی در جامعه هستند، اطلاعات مفید و اثربخشی را در اختیار معلمان، مشاوران و مسئولان آن‌ها فراهم سازد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این پژوهش کد اخلاق را به شماره IR.UMA.REC.1404.005 از کمیته اخلاق دانشگاه محقق اردبیلی دریافت کرده است. نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

مقاله حاضر با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی انجام شد.

سپاسگزاری

از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی به خاطر حمایت مالی و معنوی در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود. همچنین از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به خاطر همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- پوردل، م.، و ثمری صفا، ج. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش درمان راه‌حل محور بر هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۸)، ۱۴۹-۱۶۰. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.8.12.6>
- تیموری، ل.، رضایی، ا.، و محمدزاده، ا. (۱۳۹۸). مقایسه امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی، و خودپنداره تحصیلی در بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۹(۲)، ۳۵-۷. <https://doi.org/10.22098/jld.2020.854>
- سلمانی، ع.، روشنی خیاوی، ح.، و اسماعیلی، ز. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲(۱)، ۴۶-۶۱. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.11287.5362>
- شیخ الاسلامی، ع.، سیداسماعیلی قمی، ن.، سلمانی، ع.، و شاری، آ. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر افکار خودجرمی و تعارضات بین‌فردی دانش‌آموزان فرزند طلاق. *روان‌شناسی بالینی*، ۱۶(۴)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22075/jcp.2024.34462.2916>
- شیخ الاسلامی، ع. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۵۱-۶۱. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3>
- کریمی‌وکیل، ع.، شفیع‌آبادی، ع.، فرحبخش، ک.، و یونسی، ج. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روانشناختی بر مبنای نظریه روانشناسی فردی آدلر بر درماندگی آموخته شده زنان سرپرست خانوار. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۸(۳۱)، ۲۳-۵۱. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2017.22427.1541>
- گوروثی، م.، خیر، م.، و هاشمی، ل. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲، ۱۳۷-۱۵۰. <https://www.sid.ir/paper/227471/fa>
- منبری، ز.، کریمی، ک.، و یاراحمدی، ی. (۱۴۰۲). اثربخشی رفتارهای غیرمولد تحصیلی بر دشواری تنظیم هیجان، خودنظم‌جویی و خودپنداره تحصیلی. *نشریه فرهنگ و ارتقاء سلامت*، ۷(۳)، ۴۳۲-۴۲۵. <http://ijhp.ir/article-1-683-fa.html>
- مؤیدی مهر، م.، پیمانی، ج.، احدی، ح.، و تیزدست، ط. (۱۴۰۳). اثربخشی بسته توانمندسازی روانشناختی بر بهزیستی روانی و تاب‌آوری خانوادگی زنان دارای همسر معتاد. *نشریه پژوهش توانبخشی در پرستاری*، ۱۰(۳)، ۱-۱۱. <http://dx.doi.org/10.22034/IJRN.10.3.1>

References

- Abdullatif Ibrahim, I. (2023). Influences of structural empowerment and demographic factors on nurses' psychological empowerment. *Journal of Nursing Management*, 2023(1), 8827968. <https://doi.org/10.1155/2023/8827968>
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Cultural beliefs and equity in educational institutions: exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 576-599. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2270662>
- Alsadoon, E., Alkhawajah, A., & Suhaim, A. B. (2022). Effects of a gamified learning environment on students' achievement, motivations, and satisfaction. *Heliyon*, 8(8), e10249. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10249>
- Andisheh, H., Rasouli, S. Y., & Ramezani, K. (2024). The effectiveness of psychological empowerment training and schema therapy on resilience and cognitive fusion in adolescent girls exposed to domestic violence. *Women's Health Bulletin*, 11(4), 262-271. <https://doi.org/10.30476/whb.2024.103743.1309>
- Blossfeld, P. N., Pratter, M., & Uunk, W. (2023). Editorial: Gender-specific inequalities in the education system and the labor market. *Frontiers in sociology*, 8, 1254664. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1254664>
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British journal of educational psychology*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- Burns, R. A., Crisp, D. A., & Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-

- Lagged Panel frameworks. *The British journal of educational psychology*, 90(1), 77–91. <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>
- Brysbaert, M. (2019). How many participants do we have to include in properly powered experiments? A tutorial of power analysis with reference tables. *Journal of Cognition*, 2(1), 16, 1-38. <https://doi.org/10.5334/joc.72>
- Chukwunemerem, O. P. (2023). Lessons from self-directed learning activities and helping university students think critically. *Journal of Education and Learning*, 12(2), 79-87. <https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p79>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Fwu, B. J., Chen, S. W., Wei, C. F., & Wang, H. H. (2018). I believe; therefore, I work harder: The significance of reflective thinking on effort-making in academic failure in a Confucian-heritage cultural context. *Thinking skills and creativity*, 30, 19-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.004>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). Self-Concept as a mediator of the relation between university students' resilience and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 12, 747168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747168>
- Goroui, M., Khayer, M. & Hashemi, L. (2012). Investigating the relationship between perfectionism and academic self-concept with regard to the mediating role of academic procrastination in students. *Psychological methods and models*, 2 (special), 150-137. <https://www.sid.ir/paper/227471/en> (in Persian)
- Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education*, 45(5), 657–672. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1594748>
- Högberg, B. (2023). Academic performance, performance culture, and mental health: an exploration of non-linear relationships using Swedish PISA data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 919–934. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192752>
- Jiang, Q., Horta, H., & Yuen, M. (2022). International medical students' perspectives on factors affecting their academic success in China: a qualitative study. *BMC medical education*, 22(1), 574. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03597-z>
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concepts about self-regulated learning: their relationships with emotions, strategy knowledge, and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 12, 661142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661142>
- Karimivakil, A., Shafiabadi, A., Farahbakhsh, K., & Younesi, J. (2017). Effectiveness of psychological empowerment training program based on individual psychology Adler's theory on female-headed household's learned helplessness. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 8(31), 23-51. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2017.22427.1541>(in Persian)
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lin, Q., Hunsberger, M., Klingberg, S., de Henauw, S., Hebestreit, A., Lauria, F., Mazur, A., Moreno, L., Noémi, K. M. E., Pigeot, I., Tornaritis, M., Veidebaum, T., & Lissner, L. (2025). Physical, mental and behavioral health indicators in relation to academic performance in European boys and girls: the I.Family study. *BMC public health*, 25(1), 2176. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23578-3>

- Llorente-Alonso, M., García-Ael, C., & Topa, G. (2024). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*, 43(2), 1759-1784. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04369-8>
- Liu, C., Liu, S., Yang, S., & Wu, H. (2019). Association between transformational leadership and occupational burnout and the mediating effects of psychological empowerment in this relationship among CDC employees: a cross-sectional study. *Psychology research and behavior management*, 12, 437-446. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S206636>
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6, 20-27. <https://doi.org/10.1007/BF03024964>
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173-187. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.173>
- Menbari, Z., Karimi, Q. & Yarahmadi Y. (2023). The Effectiveness of Academically Unproductive Behaviors on The Difficulty of Emotion Regulation, Self-Discipline and Academic Self-Concept. *Iranian Journal of Culture and Health Promotion*, 7(3), 425-432. <http://ijhp.ir/article-1-683-fa.html> (in Persian)
- Moayedimehr, M., Peymani, J., Ahadi, H., & Tizdast, T. (2024). The Effectiveness of the psychological empowerment package on the psychological well-being and family resilience of women with addicted husbands. *Iranian Journal of Rehabilitation Research*, 10(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.22034/IJRN.10.3.1> (in Persian)
- Nuryana, Z., Xu, W., Kurniawan, L., Sutanti, N., Makruf, S. A., & Nurcahyati, I. (2023). Student stress and mental health during online learning: Potential for post-COVID-19 school curriculum development. *Comprehensive psychoneuroendocrinology*, 14, 100184. <https://doi.org/10.1016/j.cpnec.2023.100184>
- Perinelli, E., Pisanu, F., Checchi, D., Scalas, L. F., & Fraccaroli, F. (2022). Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102071. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102071>
- Permarupan, P., Samy, N., & Hayat, N. (2020). Predicting nurses burnout through quality of work life and psychological empowerment: a study towards sustainable healthcare services in Malaysia. *Sustainability*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12010388>
- Pourdel, M. & Samari Safa, J. (2021). The Effectiveness of Solution-Based Therapy Training on Academic Excitement and Academic Vitality of Students with Low Academic Achievement. *Rooyesh*. 10(8), 149-160. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.8.12.6> (in Persian)
- Raskind, I. G., Haardörfer, R., & Berg, C. J. (2019). Food insecurity, psychosocial health and academic performance among college and university students in Georgia, USA. *Public health nutrition*, 22(3), 476-485. <https://doi.org/10.1017/S1368980018003439>
- Saleh, S., AlAli, R., Wardat, Y., Al-Qahtani, M., Soliman, Y., & Helali, M. (2023). Structural relationships between learning emotion and knowledge organization and management processes in distance learning environments: “an applied study”. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1569-1589. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090114>

- Salmani, A., Roshani Khiavi, H. & Esmaceli, Z. (2023). Investigating the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety. *Journal of School Psychology, 12*(1), 46-61. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.11287.5362> (in Persian)
- Sheykholeslami, A., Seyedesmali Ghomi, N., Salmani, A., & Sharei, A. (2024). The effectiveness of education based on resilience on self-injury thoughts and interpersonal conflicts of students with children of divorce. *Journal of Clinical Psychology, 16*(4), 1-16. <https://doi.org/10.22075/jcp.2024.34462.2916> (in Persian)
- Sheykholeslami, A. (2022). The prediction of students academic buoyancy based on academic support and academic self-concept. *Journal of Research in Educational Systems, 16*(57), 51-61. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3> (in Persian)
- Teimouri, L., Rezaei, A., & Mohammadzadeh, A. (2020). A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 9*(2), 7-35. <https://doi.org/10.22098/jld.2020.854> (in Persian)
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of management review, 15*(4), 666-681. <https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926>
- Tiwari, T., & Mishra, S. (2023). A review on effect of study habits on academic achievement of urban and rural secondary school students of Chhattisgarh. *International Journal of Modern Developments in Engineering and Science, 2*(9), 1-4. <https://journal.ijmdes.com/ijmdes/article/view/172>
- Trotter, M. G., Obine, E. A. C., & Sharpe, B. T. (2023). Self-regulation, stress appraisal, and esport action performance. *Frontiers in psychology, 14*, 1265778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265778>
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society, 4*(10), 45-59. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.13174991.v1>
- Uy, F., Kilag, O. K., & Arcilla Jr, A. (2023). Empowering education: a learning-goals-centric approach to curriculum development. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education, 1*(4), 48-61. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/51>
- Van Vemde, L., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2022). Teachers, loosen up! How teachers can trigger interpersonally cooperative behavior in students at risk of academic failure. *Learning and Instruction, 82*, 101687. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101687>
- Vem, L. J., Ng, S. I., Sambasivan, M., & Maimako, S. S. (2024). Evaluation of psychological empowerment of academics in innovative pedagogical delivery: the role of inclusive leadership and achievement orientation. *Management Research Review, 47*(2), 261-280. <https://doi.org/10.1108/MRR-10-2020-0669>
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1319-1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Zhou, H., & Chen, J. (2021). How does psychological empowerment prevent emotional exhaustion? psychological safety and organizational embeddedness as mediators. *Frontiers in psychology, 12*, 546687. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.546687>