

سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌گر خودپنداشت یا حرمت‌خود؟

Parenting Styles and Academic Achievement: Mediating Role of Self-Concept or Self-Esteem?

Shirin Valizadeh

MA in Psychology

شیرین ولی‌زاده

کارشناس ارشد روان‌شناسی

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین نقش واسطه‌گر حرمت‌خود و خودپنداشت در رابطه بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی بر پایه یک مدل علی در نمونه‌ای متشکل از ۳۰۴ دانش‌آموز (۱۵۲ دختر و ۱۵۲ پسر) پایه چهارم دبستان شهر تهران و والدین آنها اجرا شد. دانش‌آموزان به دو مقیاس خودپنداشت کودکان (پیرز، ۱۹۸۶) و مقیاس حرمت‌خود پوپ (پوپ و مک‌هیل، ۱۹۸۸) و والدین آنها به مقیاس سبک‌های والدگری (بامریند، ۱۹۷۳) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان دادند: ۱) آثار مستقیم هر سه سبک سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه بر پیشرفت تحصیلی معنادار هستند، ۲) اثر مستقیم حرمت‌خود بر پیشرفت تحصیلی معنادار است اما اثر مستقیم خودپنداشت معنادار نیست و ۳) حرمت‌خود فقط واسطه سبک والدگری سهل‌گیرانه با پیشرفت تحصیلی است. نتایج بر اساس تفاوت در ساختار مفهومی و کنشی حرمت‌خود و خودپنداشت و نقش والدین در شکل‌گیری آنها مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: پیشرفت تحصیلی، خودپنداشت، حرمت‌خود، سبک والدگری

Abstract

This research was aimed to examine the mediating role of self-esteem and self-concept in the relationship between parenting styles and academic achievement on the basis of a causal model in a sample of 304 fourth-grade students (152 females, 152 males) in Tehran and their parents. The students completed the Children Self-Concept Scale (Piers, 1986) and Pop Self-Esteem Questionnaire (Pope & McHale, 1988) and the parents completed the Parenting Styles Questionnaire (Baumrind, 1973). The results of path analysis indicated that 1) direct effects of all three permissive, authoritarian and authoritative styles on academic achievement were significant, 2) direct effect of self-esteem on academic achievement was significant but direct effect of self-concept on academic achievement was not significant, and 3) self esteem mediating only the relationship between permissive parenting style and academic achievement. Results were discussed in terms of conceptual and functional structures differences between self-esteem and self-concept, and the roles of parents in self-esteem and self-concept formations.

Keywords: academic achievement, self-concept, self-esteem, parenting style

received: 23 June 2010

accepted: 2 November 2011

دریافت: ۸۹/۴/۲

پذیرش: ۹۰/۸/۱۱

Contact information: valizadeh_pcoiran@yahoo.com

مقدمه

و لام، ۱۹۹۸؛ کازمی، سجید و پروز، ۲۰۱۱؛ چاو و سوو، ۱۹۹۶؛ جوهاری، زولکیلی و مهرا، (۲۰۱۱) و سبک‌های تفکر^۱ (گریگورینکو و استرنبرگ، ۱۹۹۷؛ شکری، کدیور، فرزاد و دانشپور، ۱۳۸۵) است.

متغیرهای خانوادگی یکی از عمده‌ترین عوامل محیطی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است که به‌تازگی از دو دیدگاه متفاوت مورد مطالعه قرار گرفته است: (۱) اجتماعی-خانوادگی مانند انتظارات والدین در بارهٔ پیشرفت تحصیلی فرزندان و آیندهٔ کاری آنها، عادت‌های آموزشی و تحصیلی، ویژگی‌های اقتصادی و فرهنگی، و (۲) دخالت و درگیری والدین در رفتار تحصیلی فرزندان شامل شیوه‌های والدگری که بر پایهٔ آن رفتار والدین بر خودنظم‌دهی^۲، فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (مارتینز-پونز، ۱۹۹۶).

در مقولهٔ درگیر شدن والدین در تحصیل و آموزش کودکان، می‌توان دو گروه پژوهشگر را از یکدیگر متمایز کرد. نخستین گروه پژوهشگران (برای مثال، استریچ و برنت، ۱۹۹۹؛ پاتریکاکو، ۱۹۹۶) تلاش می‌کنند تا نشان دهند چگونه رفتار والدین (مانند حمایت و دخالت در رفتار تحصیلی) بر انگیزش، خودپنداشت، تمرکز، تلاش، پسخوراند^۳ و سایر ویژگی‌های دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. فرض اصلی این گروه آن است که متغیرهای خانوادگی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی بعدی کودکان تأثیر مثبت دارد. گروه دوم پژوهشگرانی هستند که نشان داده‌اند چگونه والدین از طریق تأثیر رفتارهای والدگری در امور تحصیلی فرزندان درگیر می‌شوند و زمینهٔ پیشرفت آنها را فراهم می‌آورند (مارتینز-پونز، ۱۹۹۶).

پیشینهٔ مطالعه‌های مربوط به تأثیر عوامل خانوادگی بر پیشرفت تحصیلی به چند دههٔ قبل و به تلاش برای تبیین مدل‌هایی برای تعیین روابط بین آنها برمی‌گردد. برای نمونه، در مدل نشانهٔ پیشرفت^{۱۱} (روزن^{۱۲}، ۱۹۵۹، ۱۹۷۳ نقل از مارجوری‌بانکس، ۱۹۹۶) خانواده‌های پیشرفت‌محور^{۱۳} با شاخص‌هایی همچون تغییر در مؤلفه‌های وابسته به آموزش پیشرفت، آموزش استقلال^{۱۴}، جهت‌گیری ارزش-پیشرفت^{۱۵} و نیز آمال شغلی-تحصیلی مشخص

پیشرفت تحصیلی^۱ یکی از عمده‌ترین مفاهیم روان‌شناسی تربیتی است که پژوهش‌ها و مطالعه‌های نظری و تجربی گسترده‌ای را به خود اختصاص داده و مدل‌های گوناگونی برای تبیین آن توسعه یافته‌است. در مدل‌های اولیه (مانند کارول، ۱۹۸۹؛ رینولدز و والبرگ، ۱۹۹۱) تلاش می‌شد تا اساساً از طریق بررسی ماهیت آنچه دانش‌آموز با آن وارد مدرسه می‌شود و نیز کیفیت آنچه با آن خارج می‌شود به تبیین یادگیری و پیشرفت تحصیلی پردازند. اما، به‌تدریج پژوهشگران مختلف (برای مثال، ویلسون، رولز، سیمسون و ترنس، ۲۰۰۷؛ دوروس، هانزال و سگرین، ۲۰۰۸) به تبیین متغیرهای مداخله‌گر^۲ بین این دو پرداختند تا فرایندهای یادگیری مؤثر و غیرمؤثر در کلاس درس را از یکدیگر متمایز سازند و مدل‌های نظری و تجربی منسجمی را برای بهبود یادگیری و پیشرفت در مدرسه توسعه دهند.

یکی از عمده‌ترین این مدل‌ها، مدل‌های غیرشناختی است. بر پایهٔ این مدل‌ها، متغیرهای غیرشناختی (مانند خودپنداشت^۳، حرمت‌خود^۴، حمایت‌های خانوادگی و اجتماعی) در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی مهم‌تر از متغیرهای سنتی، مانند رتبه‌های تحصیلی و نمرهٔ آزمون‌های هنجار شدهٔ هوش و مانند آنها هستند (سسیل و کیمبرلی، ۲۰۰۳).

در این جهت، بررسی‌های اولیه (برای مثال، لی، ۱۹۸۴) نشان دادند که دانش‌آموزانی که از حمایت اجتماعی خانواده برخوردارند و گرایش مثبتی نسبت به مدرسه دارند، نمره‌های بالاتری در آزمون‌های هنجار شده، که به‌طور کلی به عنوان معیار پیشرفت تحصیلی به‌کار می‌روند، به‌دست می‌آورند. بررسی عوامل غیرشناختی به‌گونهٔ فزاینده‌ای در پژوهش‌های کنونی نیز وجود دارد. در این پژوهش‌ها تلاش می‌شود تا متغیرهای متفاوتی در طبقهٔ عوامل غیرشناختی قرار گیرند. این متغیرها شامل حرمت‌خود، خودپنداشت و اعتماد به خویش^۵ (آلن^۶، ۱۹۹۲ نقل از استرنبرگ، ۱۹۹۹؛ مارش و یونگ، ۱۹۹۸)، ویژگی‌های شخصیتی^۷ (بوساتو، پرینس، الشوت و هاماکر، ۲۰۰۰)، سبک‌های والدگری (لیونگ، لاو

1. academic achievement
2. intervening
3. self-concept
4. self-esteem
5. self-confidence

6. Allen, R.
7. personality characteristics
8. thinking styles
9. self-regulation
10. feedback

11. achievement symptom model
12. Rosen, B. C
13. achievement-oriented
14. independency
15. value-achievement orientation

مقتدرانه رابطه‌ای ندارد، اما برخی از پژوهش‌ها به نتایج دیگری دست یافته‌اند. برای نمونه، نتایج پژوهش لیونگ و دیگران (۱۹۹۸) نشان داده‌اند در کودکان هنگ‌کنگ پیشرفت تحصیلی با سبک مستبدانه رابطه مثبت معنادار دارد، اما این رابطه در بین کودکان آمریکایی معکوس است؛ بدین ترتیب که پیشرفت تحصیلی در کودکانی که والدین آنها سبک مستبدانه دارند، بسیار کم و در کودکانی که والدین آنها سبک مقتدرانه دارند، بسیار بیشتر است.

توسعه مدل‌هایی که روابط مستقیم و غیرمستقیم (واسطه‌ای) ویژگی‌های خانوادگی را با پیشرفت تحصیلی تبیین می‌کنند، همچنان ادامه دارد. چنانچه سیگنر و ورمالست (۲۰۰۲) بر پایه یک مدل ساختاری نشان دادند پیشینه خانوادگی و نیز سبک‌های والدگری خانواده بر پیشرفت تحصیلی نوجوانان اثرات مستقیم و غیرمستقیم (از طریق متغیرهایی مانند خودپنداشت، کارایی، حرمت‌خود و مانند آنها) دارد.

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران (برای مثال، هویت، ۲۰۰۴، ۲۰۰۶) دو مفهوم عمده‌ای که بیش از سایر متغیرهای فردی به‌عنوان واسطه بین پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های خانوادگی، به‌ویژه سبک‌های والدگری، نقش بااهمیت و در عین حال متفاوتی دارند، خودپنداشت و حرمت‌خود هستند.

تردیدی نیست که خودپنداشت به‌عنوان یک کلیت روان‌شناختی بر ادراک خود و نیز ادراک دیگران تأثیر بسزایی دارد و می‌تواند شناخت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و بازخورد نسبت به مدرسه را زیر تأثیر قرار دهد. به همین دلیل برخی از پژوهشگران معتقدند خودپنداشت نوعی تعمیم شناختی درباره خود است که بیشتر توصیف فرد از ارزش‌های خنثی را در بر می‌گیرد (گزالس-پیندا و دیگران، ۲۰۰۲).

پژوهش‌ها (برای مثال، یونسی، خداپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵؛ مارش، ۱۹۹۲؛ گلستان هاشمی، ۱۳۷۴) نشان داده‌اند خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی با یکدیگر رابطه دارند، به طوری که خودپنداشت مثبت می‌تواند به تسریع رفتارهای تلاش‌محور^۱ تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی منجر شود. مطالعه مارش (۱۹۹۲) نشان

می‌شوند. بر پایه این مدل، ارزش پیشرفت به شکل‌گیری رفتار کودکان کمک می‌کند به گونه‌ای که انگیزش پیشرفت را می‌توان در پیشرفت تحصیلی موفقیت‌آمیز مشاهده کرد.

یکی دیگر از مدل‌های رایج برای شناخت و تبیین عوامل خانوادگی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متعلق به استاینبرگ (۱۹۹۶) است. بر پایه این مدل، برای شناخت تأثیر خانواده باید سه بعد را مشخص کرد. این ابعاد عبارت‌اند از ۱) سبک والدگری^۱ که زمینه‌های عاطفی و هیجانی تعامل‌های والد-فرزند را فراهم می‌کند، ۲) هدف‌هایی که والدین برای کودکان تعیین می‌کنند و ۳) اقداماتی که والدین برای کمک به فرزندان و به‌منظور دستیابی به هدف‌ها انجام می‌دهند. وی نشان داد سبک مقتدرانه^۲ با انگیزش تحصیلی مثبت و پیشرفت تحصیلی موفقیت‌آمیز رابطه دارد. این سبک، زمینه‌ای را فراهم می‌کند که از طریق آن والدین استقلال و فردیت^۳ کودک را تقویت می‌کنند، فرصت‌هایی برای آنها ایجاد می‌کنند تا در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی شرکت کنند، استانداردهای بالایی از آنها انتظار داشته باشند و روابط گرمی با آنان برقرار کنند (استاینبرگ، ۱۹۹۶).

سبک‌های تربیتی والدین را می‌توان به‌عنوان منظومه‌ای از بازخوردهای آنها نسبت به کودک دانست که در مجموع، یک جو هیجانی را در رفتارهای ابرازی والدین ایجاد می‌کنند (دسجاردینز، زلنسکی و کپلان، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند به‌کارگیری سبک‌های تربیتی مناسب با سلامت کودکان و مهار والدینی با عدم سلامت کودکان در ارتباط است (آردوندو و دیگران، ۲۰۰۶). همچنین سبک‌های تربیتی در شکل‌گیری شخصیت کودک مهم هستند (رای، کومار و کومار، ۲۰۰۹) که نه تنها در مورد تحول بهنجار بلکه در شکل‌گیری مشکلات بالینی نیز نباید نادیده گرفته شوند (بندلو و دیگران، ۲۰۰۴).

با آنکه نتایج بررسی‌های بین‌فرهنگی (پارک و کیم، ۲۰۱۰؛ یونگ، جانستون و چن، ۲۰۱۰) در مورد سبک والدگری، به‌ویژه براساس طبقه‌بندی بامریند (۱۹۹۱) با سه سبک مستبدانه^۴، مقتدرانه و سهل‌گیرانه^۵ نشان می‌دهند به‌طور کلی پیشرفت تحصیلی کودکان با سبک مستبدانه والدگری، رابطه منفی معنادار دارد و با سبک

1. parenting style
2. authoritative style
3. individuality

4. authoritarian style
5. permissive style
6. efficiency

7. try-oriented behaviors

نسبت به خود منعکس می‌کند، در نظر گرفت. به همین دلیل است که گزارش‌های فردی دانش‌آموزان از شرایط و وضعیت رتبه‌های قبلی خود که می‌توان آن را یکی از همبسته‌های نیرومند با حرمت‌خود در نظر گرفت، بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است (هویت و دیگران، ۲۰۰۹).

به اعتقاد هویت (۲۰۰۶) وقتی موفقیت فرد، نسبت به انتظارات او وضعیت مناسبی داشته باشد، حرمت‌خود افزایش می‌یابد. از آنجا که حرمت‌خود از طریق انعکاس هشیار فرد نسبت به خود شکل می‌گیرد، اگر والدین تجربه‌هایی برای تسلط فرزندان دانش‌آموز خود بر محتوای مطالب درسی فراهم کنند، حرمت‌خود افزایش می‌یابد. از این رو به‌نظر می‌رسد نقش سبک‌های والدگری در شکل‌گیری حرمت‌خود، اهمیت بیشتری نسبت به خودپنداشت دارد. یافته‌های پژوهشی (هنریکسن و روکر، ۲۰۰۰؛ سیمونز، لین و گوردن، ۱۹۹۸) نشان داده‌اند سبک‌های والدگری، به‌ویژه سبک حمایتگر، موجب شکل‌گیری و افزایش حرمت‌خود در کودکان و نوجوانان می‌شود، در حالی که فقدان حمایت و به‌کارگیری روش‌های مستبدانه به بروز مشکلات متعدد، مانند سوء‌مصرف مواد و ترک تحصیل منجر می‌شود.

با توجه به اهمیت دو متغیر خودپنداشت و حرمت‌خود در پیشرفت تحصیلی، به‌ویژه از طریق تأثیری که از سبک‌های والدگری دریافت می‌کنند، و نیز نتایج متناقضی که پژوهش‌های پیشین درباره نقش آنها در ایجاد اثرهای مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی داشته‌اند، هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گر خودپنداشت و حرمت‌خود در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و پیشرفت تحصیلی بر پایه یک مدل تحلیل مسیر است تا از این طریق به این پرسش که کدام یک از دو متغیر خودپنداشت و حرمت‌خود موجب افزایش اثر غیرمستقیم سبک‌های والدگری بر پیشرفت تحصیلی می‌شود، پاسخ داده شود. با توجه به آنچه بیان شد، در پژوهش حاضر دو مدل آزمون شد. در مدل اول (الف) سه سبک والدگری سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه به‌عنوان متغیر برونزا، و دو سازه خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیرهای درونزا (به ترتیب واسطه‌ای و وابسته) در نظر گرفته شده‌اند. در مدل دوم (ب) متغیر حرمت‌خود به‌عنوان

داد بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت کلی و نیز برخی از حوزه‌های اختصاصی خودپنداشت، همبستگی ضعیفی وجود دارد. به همین دلیل، پژوهشگران خودپنداشت تحصیلی را از مفهوم خودپنداشت کلی متمایز کرده‌اند و نشان داده‌اند پیشرفت تحصیلی با خودپنداشت تحصیلی رابطه مثبت و با مؤلفه‌های کلی و غیرتحصیلی آن رابطه ضعیف و غیرمعنادار دارد (کوبال و موسک، ۲۰۰۱). حتی برخی پژوهشگران (برای مثال، هاوس، ۱۹۹۳) پیشتر رفته و نشان داده‌اند از میان حوزه‌ها و ابعاد مختلف خودپنداشت تحصیلی نیز تنها خودپنداشت کلی تحصیلی مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی به‌حساب می‌آید.

یکی دیگر از متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، حرمت‌خود است. حرمت‌خود بیانگر نظر فرد در مورد با ارزش بودن و توانایی خود است (روزنبرگ^۱، ۱۹۸۵ نقل از علیزاده، ۱۳۸۲) و خودکارآمدی^۲ بر این انگاره استوار است که شخص تصور کند قادر است که پدیده‌ها و رویدادها را به‌منظور رسیدن به وضعیت مطلوب خود با رفتار و کردار مناسب سازمان دهد (بندورا^۳، ۱۹۹۳ نقل از زاده‌محمدی، ۱۳۸۷).

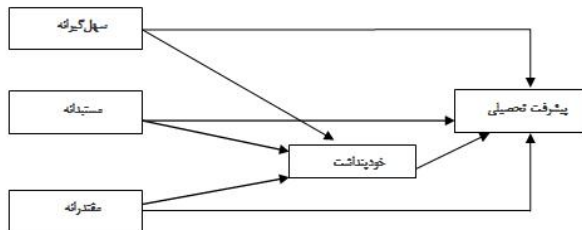
حرمت‌خود، از لحاظ گستره مفهومی شرایط نسبتاً مشابهی با خودپنداشت دارد. با آنکه حرمت‌خود یکی از بنیادی‌ترین مفاهیمی است که زمینه اصلی بسیاری از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است، توافق چندانی در مورد تعریف آن بین صاحب‌نظران وجود ندارد، به‌گونه‌ای که گستره تعاریف آن از احساس خوب یا مثبت نسبت به خود تا خودپسندی، خودپرستی، غرور، خوددوستداری و حس تفوق را دربرمی‌گیرد (صیادپور، ۱۳۸۶). رفتارهای گوناگونی که بر اساس تفاوت‌های فردی در حرمت‌خود و سطوح آن در افراد به‌وجود می‌آیند، نفوذ این سازه را گسترده‌تر و عمیق‌تر ساخته است، تا حدی که برخی از پژوهشگران تأثیر آن را بر رفتارهای پیشرفت و کسب موفقیت، بیشتر از خودپنداشت می‌دانند (براون، دانتون و کوک، ۲۰۰۱؛ هویت، هویت، موتنی و هامل، ۲۰۰۹؛ هویت، ۲۰۰۴). به اعتقاد هویت و دیگران (۲۰۰۹) حرمت‌خود بیشتر جنبه عاطفی و هیجانی دارد و احساس افراد را نسبت به خود و چگونگی ارزشیابی خود را نشان می‌دهد. از این رو می‌توان آن را به‌عنوان اندازه اختصاصی‌تر خودپنداشت که اندیشه و برداشت کلی افراد را

1. Rozenberg, M.

2. self-efficacy

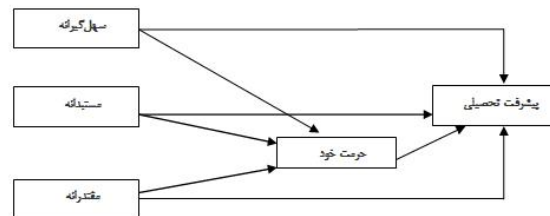
3. Bandura, A.

غیرمستقیم سبک‌های والدگری به پیشرفت تحصیلی از طریق متغیرهای خودپنداشت و حرمت‌خود، مسیرهای مستقیم نیز رسم شده است تا از طریق مقایسه اثرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل‌ها، نقش واسطه‌گری متغیرها بررسی شود.



مدل الف

متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شد تا از این طریق نقش دو متغیر خودپنداشت و حرمت‌خود با یکدیگر مقایسه شوند. نمودار مفهومی دو مدل الف و ب در شکل ۱ نشان داده شده است. چنان‌که در این نمودارها دیده می‌شود افزون بر رسم مسیرهای



مدل ب

شکل ۱. نمودارهای مفهومی دو مدل تبیین پیشرفت تحصیلی بر پایه سبک والدگری از طریق واسطه‌گری حرمت‌خود و خودپنداشت

معیارها) و مقتدرانه (تلاش برای هدایت و جهت دادن فعالیت‌های کودک به شیوه منطقی و هدف‌مدار، تشویق کلامی و مشارکت کردن با کودک به منظور فهم دلایل خطاشی خانواده) را در مقیاس پنج‌امتیازی لیکرت اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس برای پدر و مادر جداگانه تکمیل می‌شود، اما می‌توان نمره‌های آنها را برای هر سبک با یکدیگر جمع و سبک والدگری والدین را مشخص کرد. مطالعه‌های متعدد (برای مثال، بوری، ۱۹۹۱؛ اسفندیاری، ۱۳۷۴) شواهد قابل قبولی را درباره ویژگی‌های روان‌سنجی، اعتبار و روایی مقیاس ارائه داده‌اند. دامنه ضرایب همسانی درونی مقیاس برای سبک‌های والدگری بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ و دامنه ضرایب بازآزمایی آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۷۷ گزارش شده است. روایی مقیاس نیز از طریق روایی واگرا (همبستگی معکوس بین مستبد بودن مادر/ پدر با سبک سهل‌گیرانه و مقتدرانه) تأیید شده است (اسفندیاری، ۱۳۷۴).

مقیاس خودپنداشت کودکان^۳ (پیروز، ۱۹۸۶) یک ابزار خودگزارش‌دهی ۸۰ ماده‌ای است که به صورت عبارت‌های خودبیانگر (مانند دوستان زیادی دارم) ارائه و به صورت دو ارزشی (بلی، خیر) نمره‌گذاری می‌شود. از مجموع نمره‌های این مقیاس، می‌توان یک نمره کل و نمره پنج عامل (ظاهر جسمانی و بازخوردها، اضطراب، وضعیت هوشی و تحصیلی، شادی و

روش

بر اساس یک طرح پژوهشی همبستگی مبتنی بر مدل‌های علی^۱، نمونه‌ای به حجم ۳۰۴ دانش‌آموز (۱۵۲ دختر، ۱۵۲ پسر) پایه چهارم دبستان شهر تهران با استفاده از روش نمونه‌برداری چندمرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند. برای گزینش گروه نمونه، نخست پنج منطقه از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم از هر منطقه، دو مدرسه (یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه) و در مرحله سوم از هر مدرسه، یک کلاس پایه چهارم به گونه‌ای انتخاب شد که تعداد دانش‌آموزان دختر و پسر برابر باشد؛ بدین ترتیب که طبق آمار مدرسه، کلاس‌های پایه چهارم دخترانه و پسرانه که تعداد دانش‌آموزان آنها با هم برابر بود، مشخص شدند و سپس، از بین آنها به صورت تصادفی یک کلاس انتخاب شد. در پژوهش حاضر، والدین گروه نمونه نیز شرکت داشتند. در این پژوهش از ابزارهای زیر بهره گرفته شد:

مقیاس سبک‌های والدگری بامریند^۲ (۱۹۷۳) شامل ۳۰ ماده است که سه سبک والدگری سهل‌گیرانه (تلاش برای رفتار به شیوه غیرتنبیهی، پذیرنده و تأییدکننده در مقابل تکانش‌ها، خواسته‌ها و کنش‌های کودک)، مستبدانه (تلاش برای شکل‌دادن، مهارکردن و ارزشیابی رفتار و بازخوردهای کودک بر مبنای مجموعه‌ای از

1. casual models 2. Baumrind Parenting Styles Questionnaire 3. Children Self-Concept Scale (CSCS)

ضرایب اعتبار از طریق بازآزمایی برای نمره کل و چهار مؤلفه تحصیلی، جسمانی، خانوادگی و اجتماعی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۵، ۰/۷۰، ۰/۸۱ و ۰/۶۲ گزارش شده است. این ضریب برای نمره کل در گروه دانش‌آموزان دبیرستانی ۰/۷۵ بود. نتایج پژوهش غفاری و رضانی (۱۳۷۳) نیز روایی و اعتبار مقیاس را برای دانش‌آموزان دوره‌های، مختلف، مطلوب ارزیابی کرده است. در این پژوهش نمره پیشرفت تحصیلی، بر اساس معدل کتبی دانش‌آموزان (بدون در نظر گرفتن نمره ورزش و انضباط) عملیاتی شد.

یافته‌ها

ضرایب همبستگی متقابل بین متغیرهای پژوهش که مبنای آزمون مدل‌های مورد مطالعه قرار گرفت به همراه میانگین و انحراف استاندارد آنها در جدول ۲ نشان داده شده است. چنان‌که در جدول ۲ دیده می‌شود، ضرایب همبستگی متقابل بین متغیرهای پژوهش نسبتاً ضعیف اما معنادار هستند. بیشترین ضریب همبستگی معنادار (۰/۵۸-) متعلق به دو سبک مقتدرانه و مستبدانه (و بیانگر روایی و اگرایی مقیاس سبک‌های والدگری) و کمترین ضریب همبستگی معنادار (۰/۱۲) متعلق به خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی است.

رضایت و محبوبیت) را به‌دست آورد. هر چه نمره کل و نمره عامل‌ها بالاتر باشد، منعکس‌کننده خودپنداشت مثبت‌تر است. ضرایب اعتبار مقیاس از طریق بازآزمایی بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۶ به‌دست آمده است که بیانگر اعتبار مطلوب مقیاس است. ضرایب همسانی درونی در حد مطلوب و برای کل مقیاس بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۳ گزارش شده است (هوک، کندال، میلر، مورل و ویب، ۲۰۱۱). احمدی‌حکمت‌کار (۱۳۷۲) این مقیاس را در دانش‌آموزان دوره راهنمایی هنجاریابی و ضرایب اعتبار و روایی عاملی و همگرایی آن را تأیید کرده است.

مقیاس حرمت‌خود^۱ (پوپ و مک‌هیل، ۱۹۸۸) یک مقیاس

خودگزارشی ۶۰ ماده‌ای است که به‌منظور اندازه‌گیری حرمت‌خود کلی و چهار مؤلفه حرمت‌خود (تحصیلی، خانوادگی، جسمانی و اجتماعی) پرورش یافته است. ۱۰ ماده از مجموع ۶۰ ماده به اندازه‌گیری دروغ (مطلوبیت اجتماعی) اختصاص دارد و پاسخ‌ها در یک مقیاس سه‌ارزشی (اغلب اوقات، دو، گاهی اوقات، یک و هیچ‌وقت، صفر) نمره‌گذاری می‌شوند. پوپ و مک‌هیل (۱۹۸۸) همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. یافته‌های پژوهش تجلی (۱۳۷۵) که به‌منظور هنجاریابی مقیاس در گروه دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی متفاوت شهر تهران انجام شد، روایی عاملی و همگرایی مقیاس را تأیید کرده است. همچنین

جدول ۱

میانگین‌ها، انحراف استاندارد‌ها و همبستگی‌های متقابل متغیرهای مورد پژوهش

مقیاس	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵
۱. پیشرفت تحصیلی	۱۷/۱۳	۲/۱۹	-				
۲. خودپنداشت	۲۲/۲۲	۸/۷۵	۰/۱۲*	-			
۳. حرمت‌خود	۱۲/۱۵	۳/۴۷	۰/۱۶**	۰/۱۵*	-		
۴. سبک سهل‌گیرانه	۱۴/۰۹	۵/۳۷	-۰/۱۴**	-۰/۲۵**	-۰/۲۴**	-	
۵. سبک مستبدانه	۱۲/۳۰	۵/۵۷	۰/۰۳	-۰/۰۷	-۰/۱۱	۰/۰۹	-
۶. سبک مقتدرانه	۱۱/۹۱	۴/۹۱	۰/۰۶	۰/۲۹**	۰/۱۶**	-۰/۱۹**	-۰/۵۸**

**P < ۰/۰۱ * P < ۰/۰۵

سهل‌گیرانه نیز صادق است. چنان‌که پیشتر بیان شد، به‌منظور مقایسه نقش واسطه‌ای دو متغیر خودپنداشت و حرمت‌خود در رابطه بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی، دو مدل مفهومی جداگانه تدوین شد.

بین پیشرفت تحصیلی با دو بین پیشرفت تحصیلی با دو سبک والدگری مستبدانه و مقتدرانه همبستگی معنادار به‌دست نیامد. این موضوع درباره ضرایب همبستگی بین سبک مستبدانه با متغیرهای پیشرفت تحصیلی، خودپنداشت، حرمت‌خود و سبک

مقدار واریانس تبیین شده (R^2) برای پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت در مدل الف به ترتیب ۰/۰۵ و ۰/۱۳ است که نشان می‌دهد سبک‌های والدگری سهل‌گیرانه و مقتدرانه تنها پنج درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و در حدود ۱۳ درصد از واریانس خودپنداشت را تبیین می‌کند.

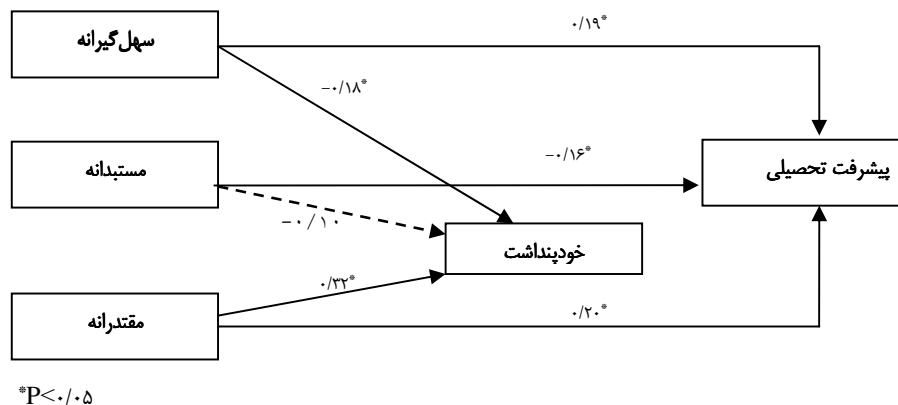
مدل ب (واسطه‌گری حرمت‌خود): نمودار مسیر به همراه ضرایب استاندارد مدل ب (پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری حرمت‌خود) در شکل ۳ منعکس شده است.

بر خلاف مدل الف، ضرایب مسیر مدل ب (شکل ۳)، بیانگر تأثیر مستقیم حرمت‌خود بر پیشرفت تحصیلی است. افزون بر این نقش واسطه‌ای آن را نیز بین سبک والدگری سهل‌گیرانه و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد. بر اساس نتایج شکل ۳ ضریب مسیر بین حرمت‌خود و پیشرفت تحصیلی (۰/۱۵) از لحاظ آماری معنادار است. این مقدار برای مسیر بین سبک سهل‌گیرانه و حرمت‌خود ۰/۲۵- و معنادار است که بیانگر رابطه منفی بین آنهاست. ضرایب مسیر دو سبک مستبدانه و مقتدرانه با حرمت‌خود به ترتیب ۰/۱۱- و ۰/۰۵ و غیرمعنادار است. بدین ترتیب مشخص می‌شود که این دو سبک نمی‌توانند متغیر حرمت‌خود را تبیین کنند.

در این بخش مدل‌های پیشنهادی بر اساس روش تحلیل مسیر آزمون می‌شوند.

مدل الف (واسطه‌گری خودپنداشت): نمودار مسیر به همراه ضرایب استاندارد مدل الف (پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودپنداشت) در شکل ۲ نشان داده شده است.

چنان‌که در شکل ۲ منعکس است ضریب مسیر بین خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی از لحاظ آماری معنادار نیست (۰/۱۰). بدین ترتیب مشخص می‌شود این متغیر در پژوهش حاضر نه‌تنها با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای ندارد، بلکه نمی‌تواند واسطه بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی باشد. افزون بر این ضریب مسیر بین سبک مستبدانه و خودپنداشت (۰/۱۰-) نیز از لحاظ آماری معنادار نیست. بدین ترتیب تنها اثر مستقیم سبک‌های سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه بر پیشرفت تحصیلی که به ترتیب ۰/۱۹، ۰/۱۶- و ۰/۲۰ به‌دست آمده‌اند، معنادار هستند و ضرایب غیرمستقیم آنها معنادار نیستند. رابطه بین سبک‌های والدگری و خودپنداشت نشان می‌دهد سبک مقتدرانه با ضریب مسیر ۰/۳۲ بیش از سبک سهل‌گیرانه با ضریب مسیر ۰/۱۸ می‌تواند خودپنداشت دانش‌آموزان را تبیین کند.



شکل ۲. نمودار مسیر و ضرایب استاندارد مدل الف برای نقش واسطه‌ای خودپنداشت بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی

در حدود هشت درصد از واریانس حرمت‌خود را تبیین می‌کنند.

بحث

یافته‌های این پژوهش نشان دادند حرمت‌خود به‌عنوان اندازه‌ای از ارزشیابی فرد درباره ارزش‌ها و ویژگی‌های خود، برخلاف خودپنداشت، به‌عنوان دانش فرد نسبت به خویش تأثیر معناداری بر

در این مدل، اثرهای مستقیم دو سبک والدگری سهل‌گیرانه و مقتدرانه بر پیشرفت تحصیلی معنادار هستند. مقدار واریانس تبیین شده (R^2) برای پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت در مدل ب، به ترتیب ۰/۱۲ و ۰/۸ است که نشان می‌دهد سبک‌های والدگری سهل‌گیرانه و مقتدرانه، دوازده درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و

و حس ناتوانی و ناامیدی در برابر مشکلات نداشته باشند (حق‌بین، ۱۳۸۵؛ سلیگمن، ۱۹۹۶) و بدین ترتیب به موفقیت‌های مختلف، از جمله پیشرفت در مدرسه، دست یابد. افزون بر این سطح بالای حرمت‌خود پایداری در برابر شکست و اتخاذ راهبردهای سازشی را افزایش می‌دهد. این افراد در مقایسه با کسانی که فاقد این ویژگی‌اند، با احتمال بیشتری راهبردهای موفقیت‌آمیز را انتخاب می‌کنند.

از سویی دیگر یافته‌های این مطالعه با نتایج بسیاری از پژوهش‌ها (لیونگ و دیگران، ۱۹۹۸؛ چاو و سوو، ۱۹۹۶) در مورد رابطه مستقیم و مثبت سبک مقتدرانه و عدم رابطه سبک مستبدانه با پیشرفت تحصیلی همخوانی دارند، هر چند که نتایج مطالعه‌های بین فرهنگی در مورد مقایسه کشورهای آسیایی با اروپایی و آمریکا در این مورد متناقض هستند. برای نمونه، چاو و سوو (۱۹۹۶) در تبیین رابطه مثبت بین سبک مستبدانه و پیشرفت تحصیلی در برخی کشورهای آسیایی معتقدند که در مفهوم‌سازی سبک مستبدانه، مهار کودکان از سوی والدین نادیده گرفته شده است و به همین دلیل، نمی‌تواند اساس و جوهر رفتار مستبدانه والدین آسیایی را تبیین کند. یافته‌های چاو و سوو (۱۹۹۶) نیز نشان می‌دهند مادران چینی مهاجر در آمریکا، بیشتر از مادران آمریکایی به تربیت سختگیرانه و مستبدانه معتقدند، زیرا به باور آنها این رفتار موجب می‌شود که کودکان در آینده خوب رفتار کنند و نتایج تحصیلی مناسبی در مدرسه به دست آورند.

بررسی‌های دیگر نیز نشان می‌دهند افرادی که افت تحصیلی را تجربه می‌کنند عموماً دارای کمبود اعتماد به خویشتن و بلندهمتی هستند، خود را قبول ندارند و فقدان شایستگی فردی را احساس می‌کنند (حق‌بین، ۱۳۸۵).

یافته دیگر این پژوهش، یعنی عدم رابطه بین خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی، با نتایج برخی از پژوهش‌ها همخوانی دارد. برای نمونه، به نظر کوبال و موسک (۲۰۰۱) همبستگی ضعیف بین خودپنداشت کلی و پیشرفت تحصیلی ممکن است ناشی از روابط متمایز و احتمالاً متقابل پیشرفت تحصیلی و سایر مؤلفه‌های خودپنداشت، مانند خودپنداشت جنسیتی^۱

پیشرفت تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال، بری، ۲۰۰۱) که نشان داده‌اند افراد واجد سطوح بالای حرمت‌خود برای کسب موفقیت‌های تحصیلی و اجتماعی تلاش می‌کنند، می‌کوشند تا احساس ارزشمندی خویش را به وسیله احراز کیفیت‌های با ارزش و کسب موفقیت به دست آورند، و در جست‌وجوی راهی برای موفقیت و ارتقای جایگاه خود در موقعیت‌ها هستند، همخوانی دارد. اعتقاد کلی بیشتر صاحب‌نظران (هاتی، ۲۰۰۹؛ هویت، ۲۰۰۶؛ هویت و دیگران، ۲۰۰۹) بر این است که موفقیت و پیشرفت تحصیلی، به ویژه با در نظر گرفتن محدودیت‌های فرد، از طریق افزایش انتظارات و حرمت‌خود بهبود پیدا می‌کند.

با آنکه نقش واسطه‌ای حرمت‌خود بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی با نتایج متفاوتی همراه بوده است (چاو و سوو، ۱۹۹۶)، به‌طور کلی یافته‌های پژوهشی (بنسون، ۲۰۰۴؛ هینتسینگر و لوکن، ۲۰۰۴) مطابق با نتایج پژوهش حاضر، بیانگر آن است که هر چه حمایت‌گری والدین بیشتر و رفتار سهل‌گیرانه آنها کمتر باشد، حرمت‌خود در سطح بالاتر و در نتیجه، رفتارهای مطلوب اجتماعی (مانند پیشرفت تحصیلی) بیشتر است، زیرا حمایت‌گری والدین به شکل‌گیری دلبستگی ایمن و گرایش به برآورده ساختن انتظارات افراد مهم در زندگی منجر می‌شود. به بیان دیگر با کسب دلبستگی ایمن بر اساس سبک‌های حمایت‌گر و کمتر سهل‌گیر والدگری، حرمت-خود بالاتری شکل می‌گیرد و سرانجام به رفتارهای سالم و موفق منتهی می‌شود.

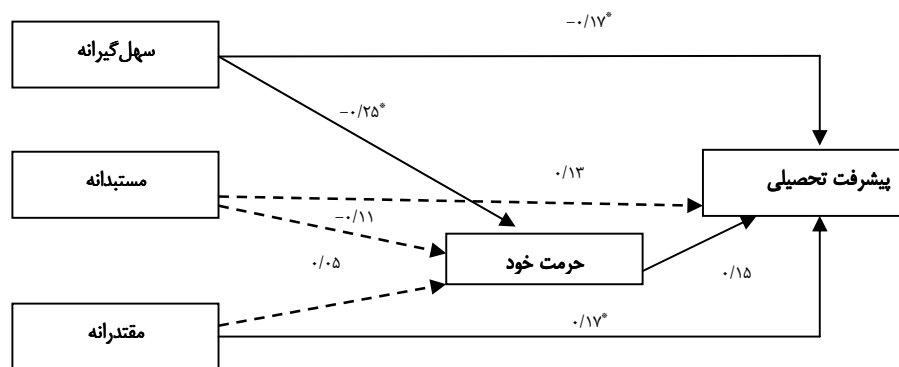
با آنکه برای یافته‌های مربوط به سازوکار تأثیر حرمت‌خود بر رفتارهای سالم و موفق تفسیرهای متعددی ارائه شده است، اما به‌نظر می‌رسد سطح بالای حرمت‌خود - که نشان دهنده ارزیابی مثبت از خود است - و سطح پایین آن - که به ارزیابی منفی کلی و نسبتاً نامساعد از خود اشاره دارد - در واقع یک نوع ادراک است که باور فرد نسبت به هوشمندی و جاذبه خویش را مشخص می‌کند و موجب می‌شود تا فرد جاه‌طلبی بیشتر و اراده قوی‌تری برای مقاومت در برابر شکست‌ها داشته باشد، کمتر در دام احساس عدم صلاحیت و تردید گرفتار شود

1. gender self-concept

خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی می‌تواند با این باور نظری و پژوهشی (مارش، ۱۹۹۲؛ هاووس، ۱۹۹۳) قابل تبیین باشد که به دلیل ساختار مفهومی چندبُعدی و سلسله‌مراتبی خودپنداشت که در بالاترین سطح آن خودپنداشت کلی قرار دارد، همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت کلی ضعیف است. افزون‌براین خودپنداشت تحصیلی از مفهوم خودپنداشت کلی متمایز است و پیشرفت تحصیلی تنها با خودپنداشت تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد.

باشد. به نظر می‌رسد که رابطه مثبت بین خودپنداشت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بتواند به واسطه همبستگی منفی بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت جنسیتی کاهش پیدا کند یا از بین برود و بدین ترتیب، رابطه بین خودپنداشت کلی و پیشرفت تحصیلی ضعیف شود. افزون بر این، تفاوت بین فرهنگ‌های متفاوت در زمینه سنت‌های تحصیلی و نیز سازمان‌های آموزشی نیز قابل توجه است.

یافته‌های این پژوهش درباره همبستگی ضعیف بین



* $P < 0.05$

شکل ۳. نمودار مسیر و ضرایب استاندارد مدل ب برای نقش واسطه‌ای خودپنداشت بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، هر چه حمایتگری والدین بیشتر و رفتار سهل‌گیرانه آنها کمتر باشد، حرمت خود در سطح بالاتر و در نتیجه، رفتارهای مطلوب اجتماعی (مانند پیشرفت تحصیلی) بیشتر است. بنابراین با آموزش شیوه‌های فرزندپروری به والدین و نهادینه کردن آن می‌توان به ارتقای حرمت خود در دانش‌آموزان کمک کرد و بدین ترتیب، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز ارتقا می‌یابد. به علاوه نتایج این پژوهش در مدارس نیز کاربرد دارند. هر چند در این پژوهش تلاش شد تا بر پایه روش‌های معتبر آماری روابط بین متغیرها با دقت بیشتری بررسی شود، سوگیری پاسخ‌ها، به ویژه در مقیاس‌های خودارزیابی و اجرای پژوهش در گروه دانش‌آموزان دبستانی، تعمیم نتایج را با محدودیت‌هایی مواجه می‌سازد. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران علاقه‌مند با به‌کارگیری سایر مقیاس‌های معتبر، روش‌های مختلف اندازه‌گیری و

با توجه به پیچیدگی‌های مفهومی و نظری خودپنداشت، یکی از دلایل وجود یافته‌های متناقض درباره تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی، ساختار مفهومی این سازه است. بسیاری از پژوهشگران به بررسی ساختار (تک‌بُعدی یا چندبُعدی بودن) خودپنداشت پرداخته‌اند. برای نمونه، نتایج مطالعه بیرن و شاولسون (۱۹۸۲) که یکی از نخستین پژوهش‌ها در این زمینه است، نشان می‌دهند ساختار مفهومی خودپنداشت چندبُعدی و سلسله‌مراتبی است. در این سلسله مراتب خودپنداشت کلی در بالاترین و گسترده‌ترین سطح قرار دارد. در سطح پایین‌تر، خودپنداشت به دو مفهوم تحصیلی و غیرتحصیلی و در سطح سوم به زیرحوزه‌های متعددی مانند خودپنداشت ریاضی، همسالان و ... طبقه‌بندی می‌شود. سرانجام در اساسی‌ترین سطح، ارزشیابی‌های خاص از رفتار در موقعیت‌های مشخص قرار دارد.

گلستان‌هاشمی، م. (۱۳۷۴). خودانگاره و پیشرفت تحصیلی. پیوند، ۱۸۱، ۴۱-۳۴.

یونسی، غ.، خداپناهی، م.، رحیمی‌نژاد، ع. و حیدری، م. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۷(۲)، ۲۱۹-۲۰۷.

Arredondo, E., Elder, J., Ayala, G., Campbell, N., Baquero, B., & Duerksen, S. (2006). Is parenting style related to children's healthy eating and physical activity in Latino families. *Health Education Research, 21*, 862-871.

Bandelow, B., Torrente, A., Wedekind, D., Broocks, A., Hajak, G., & Ruther, E. (2004). Early traumatic life events, parental rearing style, family history of mental disorder and birth risk factors in patients with social disorder. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 254*, 397-405.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp.3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.

Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence, 22*, 20-30.

Bray, B. M. (2001). *The influence of academic achievement on a college student's self-esteem*. Retrieved January 5, 2010, from <http://www.findarticles.com>.

Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top to down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition & Emotion, 15*(5), 615-631.

Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal*

بهره‌گیری از گروه‌های نمونه دیگر، امکان تکرار و تعمیم‌پذیری یافته‌ها را بیشتر فراهم آورند.

منابع

احمدی حکمت‌کار، ح. (۱۳۷۲). *هنجاریابی آزمون خودپنداره پیرز- هاریس روی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان قم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

اسفندیاری، غ. (۱۳۷۴). *بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری مادران کودکان مبتلا به اختلالات رفتاری و مادران کودکان بهنجار و تأثیر آموزش مادران بر اختلالات رفتاری فرزندان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روان‌پزشکی تهران.

تجلی، پ. (۱۳۷۵). *بررسی عملی بودن، اعتبار، روایی و نرم‌یابی آزمون عزت نفس پوپ*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

حق‌بین، م. (۱۳۸۵). آیا بالا بودن سطح حرمت‌خود به کارآمدی بهتر، موفقیت شخصی، خوشبختی یا سبک‌های زندگی سالم‌تر منجر می‌شود؟ قسمت دوم: ارتباط بین سطح حرمت‌خود و کارآمدی تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۷(۲)، ۲۳۸-۲۳۶.

زاده‌محمدی، ع.، عابدی، ع. و خانجانی، م. (۱۳۸۷). *بهبود حرمت‌خود و خودکارآمدی در نوجوانان*. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۱۵(۴)، ۲۵۲-۲۴۵.

شکری، ا.، کدیور، پ.، فرزاد، و. و دانشپور، ز. (۱۳۸۵). *رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان*. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۳۰، ۵۲-۴۴.

صیادپور، ز. (۱۳۸۶). *ارتباط بین حرمت‌خود و سبک دلبستگی*. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۱۲(۳)، ۳۲۳-۳۱۱.

علیزاده، ت. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه بین عزت نفس و منبع کنترل درونی-بیرونی با استرس نابرابری زنان و مردان نابارور در شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

غفاری، ا. و رضانی، خ. (۱۳۷۳). *هنجاریابی آزمون پنج‌مقیاسی حرمت‌خود*. گزارش پژوهشی، انستیتو روان‌پزشکی تهران، مرکز تحقیقات بهداشت روان.

- characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 257-288.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997).** Styles of thinking, abilities and academic performance. *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- Hattie, J. (2009).** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Rutledge.
- Henricson, C., & Roker, D. (2000).** Support of the parents of adolescence: A review. *Journal of Adolescence*, 23, 763-783.
- Hintsinger, E. F., & Leucken, L. J. (2004).** Attachment relationships and health behavior: The mediation role of self-esteem. *Psychology and Health*, 19, 515-526.
- Houck, G., Kendall, J., Miller, M., Morrell, P., & Wiebe, G. (2011).** Self-concept in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 26(3), 239-247.
- House, J. D. (1993).** The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *The Journal of Social Psychology*, 133, 125-128.
- Huitt, W. (2004).** *Becoming a brilliant star: An introduction*. Retrieved December 20, 2009, from http://www.edpsycinteractive.org/brilstar/brilstarintro_s.pdf.
- Huitt, W. (2006).** *Overview of classroom processes*. Retrieved October 5, 2006 from: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/process/class.html>.
- Huitt, W., Huitt, M., Monetti, D., & Hummel, J. (2009).** *A systems-based synthesis of research related to improving students' academic performance*. Paper presented at the 3rd International City Break of Personality Assessment, 57, 110-119.
- Busato, V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000).** Learning style, personality, achievement motivation, intellectual ability and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Byrne, M., & Shavelson, R. J. (1982).** On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- Carroll, J. B. (1989).** The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18 (1), 26-31.
- Cecil, L. P., & Kimberly R. J. A. (2003).** Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African-American students. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 175-193.
- Chao, R. K., & Sue, S. (1996).** Chinese parental influence and their children's school success: A paradox in the literature on parenting styles. In S. Lau (Ed.), *Growing up the Chinese way* (pp. 93-120). Hong Kong: Chinese University Press.
- Desjardins, J., Zelenski, J., & Coplan, R. (2008).** An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 587-597.
- Dorros, S., Hanzal, A., & Segrina, Ch. (2008).** The big five personality traits and perceptions of touch to intimate and nonintimate body regions. *Journal of Research in Personality*, 42, 1067-1073.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariiega, S., Alvarez, L. W., Roces, C., & Garcia, M. (2002).** A structural equation model of parental involvement, motivational and attitudinal

- of *Experimental Education*, 64, 213-227.
- Park, Y. S., & Kim, B. S. K. (2010).** Acculturation, enculturation, parental adherence to Asian- American college students. *Asian American Journal of Psychology*, 1(1), 67-79.
- Patrikakou, E. N. (1996).** Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Piers, E. V. (1986).** *The Piers-Harris children's self-concept scale (Revised)*. Los Angeles, CA.; Western Psychological Services.
- Pong, S., Johnston, J., & Chen, V. (2010).** Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 62-72.
- Pope, A. W., & McHale, S. M. (1988).** *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Oxford New York: Pergamon Press.
- Rai, R. N., Kumar, P., & Kumar, K. (2009).** Perceived parental rearing style and personality among khasi adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 57-60.
- Reynolds, A. J., & Walberg, H. J. (1991).** A structural model of science achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97-107.
- Seginer, R., & Vermulst, A. (2002).** Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (6), 540-558.
- Seligman, M. (1996).** *The optimistic child: How learned optimism protects children from depression*. New York: Houghton Mifflin.
- Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (AITNER), Athens, Greece, October 16-19.
- Johari, T., Zulkifili, M., & Maharam, M. (2011).** Effects of parenting style on children development. *World Journal of Social Sciences*, 1(2), 14-35.
- Kazmi, S. F., Sajjid, M., & Pervez, T. (2011).** Parental style and academic achievement among the students. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 582- 588.
- Kobal, D., & Musek, J. (2001).** Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*, 30, 887-899.
- Lee, C. (1984).** An investigation of psychosocial variables related to academic success for rural Black adolescents. *Journal of Negro Education*, 53, 424-434.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998).** Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 234-241.
- Marjoribanks, K. (1996).** Family socialization and children's school outcomes: An investigation of a parenting model. *Educational Studies*, 22, 3-11.
- Marsh, H. (1992).** The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 35-42.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998).** Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of Math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35,705-738.
- Martinez-Pons, M. (1996).** Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal*

292-316.

Strage, A., & Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology, 91*, 146-156.

Wilson, L. C., Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Trans, S. (2007). Labor, delivery, and early parenthood: An attachment theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 505-518.

Simons, R. L., Lin, K. H., & Gordon, L. C. (1998). Socialization in the family of origin and male dating violence: A prospective study. *Journal of Marriage and the Family, 60*, 467-478.

Steinberg, L. (1996). Ethnicity and adolescent achievement. *American Educator, 28*, 44-48.

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology, 3*,