

سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی: نقش میانجی

خودپنداشت یا حرمت خود؟

Parenting styles and academic achievement: mediator role of self concept or self esteem?

شیرین ولی زاده

کارشناس ارشد روان‌شناسی، عضو رسمی باشگاه پژوهشگران جوان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

Shirin Valizadeh

MA in Psychology, official member of Young Researchers club, Islamic Azad University, Tehran Center Branch

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه نقش میانجی گر حرمت خود و خودپنداشت در رابطه بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی، بر پایه یک مدل علی و در گروه نمونه‌ای متشکل از ۳۰۴ دانش‌آموز (۱۵۲ دختر و ۱۵۲ پسر) پایه چهارم دبستان شهر تهران اجرا شد. دانش‌آموزان به دو پرسشنامه خودپنداشت کودکان (پیرس، ۱۹۸۶) و پرسشنامه حرمت خود پوپ (پوپ و مک هیل، ۱۹۸۸) و والدین آنها به پرسشنامه سبک‌های والدگری (بامیرند ۱۹۷۳) به گونه جداگانه، پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد اثرهای مستقیم هر سه سبک سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه بر پیشرفت تحصیلی معنادار بود، اثر مستقیم حرمت خود بر پیشرفت تحصیلی معنادار و اثر مستقیم خودپنداشت غیرمعنادار بود و حرمت خود فقط میانجی سبک والدگری سهل‌گیرانه با پیشرفت تحصیلی بود. نتایج بر اساس تفاوت در ساختار مفهومی و عملکردی حرمت خود و خودپنداشت و نقش والدین در شکل‌گیری آنها مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: سبک والدگری، خودپنداشت، حرمت خود، تحلیل مسیر

Abstract

This research administered aimed to comparing the mediator role of self esteem and self concept in relation to parenting styles and academic achievement in the base of causal model on the samples of 304 four grade students (152 female and 152 male) in the Tehran city. Students responded to children self-concept scale (Piers, 1986) and pop self-esteem questioner (Pope & McHale, 1988) and parents separately respond to parenting styles questioner (Baumrind, 1973). Path analysis results showed direct effects of all three permissive, authoritarian and authoritative Style on academic achievement was significant. Direct effect of self esteem on academic achievement significant and direct effect of self concept on academic achievement no significant and self esteem was only mediator permissive parenting style with academic achievement. Results on the base of differences on conceptual and functional structure of self esteem and self concept and role of parents on forming the self esteem and self concept discussed.

Key words: parenting style, self-concept, self-esteem, path analysis

پیشرفت تحصیلی یکی از عمده‌ترین مفاهیم روان‌شناسی آموزشی است که پژوهش‌ها و مطالعات نظری و تجربی گسترده‌ای را به خود اختصاص داده و مدل‌های گوناگونی برای تبیین آن توسعه یافته است. در مدل‌های اولیه (مانند کارول، ۱۹۸۵، ۱۹۸۹؛ رینولدز و والبرگ، ۱۹۹۱؛ بلوم، ۱۹۶۸) تلاش می‌شد تا اساساً از طریق بررسی ماهیت آنچه دانش آموز با آن وارد مدرسه می‌شود و نیز کیفیت آنچه با آن خارج می‌شود به تبیین یادگیری و پیشرفت تحصیلی بپردازند. اما به تدریج پژوهشگران (ویلسون، روهلز، سیمسون و تران، ۲۰۰۷، داروس، هانزال و سگرین، ۲۰۰۸) به تبیین متغیرهای مداخله‌گر^۱ بین این دو پرداختند تا فرآیندهای یادگیری مؤثر و غیر مؤثر در کلاس درس را از یکدیگر متمایز سازند و مدل‌های نظری و تجربی منسجمی را برای بهبود یادگیری و پیشرفت در مدرسه توسعه دهند. به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران (هویت، ۲۰۰۶؛ اسلاوین، ۲۰۰۶؛ دی‌پرنا، ولپه و الیوت، ۲۰۰۲؛ بروینسما و جنسن، ۲۰۰۲) در بسیاری از مدل‌ها متغیرهای مهمی مانند ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان و نیز متغیرهای مربوط به خانواده و محیط کمتر مورد توجه قرار گرفته و بیشتر تلاش‌ها صرف شناسایی عواملی شده است که تنها از طریق برنامه‌ها و خط مشی‌های آموزشی و مداخله‌های مربوط به آن، قابلیت اصلاح و تغییر را داشت.

نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورت گسترده برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی تلاش می‌کنند.

یکی از عمده‌ترین روی‌آوردهایی که برای تدوین و توسعه مدل‌های پیشرفت تحصیلی، توجه کمتری به فرایندها و توانایی شناختی دانش‌آموزان و در نتیجه تأکید بیشتری بر متغیرهای فردی، اجتماعی و خانوادگی دارد مدل‌های غیرشناختی^۲ نامیده می‌شوند. بر پایه این مدل‌ها، متغیرهای غیرشناختی (مانند خودپنداشت^۳، حرمت خود^۴، حمایت‌های خانوادگی و اجتماعی و ...) در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی مهمتر از متغیرهای سنتی، مانند رتبه‌های

1. intervening
2. noncognitive models
3. self-concept
4. self-esteem

تحصیلی و نمره آزمونهای هنجار شده هوش و مانند آنها هستند (سدلاک و بروکس، ۱۹۷۶؛ تریسی و سدلاک، ۱۹۸۷؛ سه سیل و کیمبرل، ۲۰۰۳).

در این راستا، مطالعات اولیه (برای مثال؛ لی، ۱۹۸۴) نشان دادند دانش آموزانی که از حمایت اجتماعی از سوی خانواده برخوردارند و گرایش مثبتی نسبت به مدرسه دارند، نمره‌های بالاتری در آزمونهای هنجار شده، که به طور کلی به عنوان معیار پیشرفت تحصیلی به کار می‌روند- به دست می‌آورند. بررسی عوامل غیر شناختی به گونه فزاینده‌ای در پژوهشهای کنونی نیز وجود دارد. در این پژوهشها تلاش می‌شود تا متغیرهای مختلفی در طبقه عوامل غیرشناختی قرار گیرند. این متغیرها شامل حرمت خود، خودپنداشت و اعتماد به نفس^۱ (آلن^۲، ۱۹۹۲، نقل از استرنبرگ، ۱۹۹۹؛ مارش و یونگ، ۱۹۹۸)، ویژگیهای شخصیتی^۳ (بوساتو، پرینس، الشوت و هاماکر، ۲۰۰۰)، امید (فان، ۲۰۰۹) سبکهای والدگری (لیونگ، لاو و لام، ۱۹۹۸، دورن‌بوش، ریتز، لایدرمن، رابرتز و فرالیف، ۱۹۸۷؛ چاو و سوو، ۱۹۹۶)، سبکهای تفکر^۴ (گریگورینکو و استرنبرگ، ۱۹۹۷؛ شکری، کدیور، فرزاد، و دانشپور، ۱۳۸۵) می‌شود.

یکی از عمده‌ترین عوامل محیطی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متغیرهای خانوادگی است که به تازگی از دو دیدگاه مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است: (۱) اجتماعی- خانوادگی؛ مانند انتظارات والدین درباره پیشرفت تحصیلی فرزندان و آینده‌کاری آنها، عاداتهای آموزشی و تحصیلی، ویژگیهای اقتصادی و فرهنگی و (۲) دخالت و درگیری والدین در رفتار تحصیلی فرزندان؛ شامل شیوه‌های والدگری که بر پایه آن رفتار والدین بر خودنظم بخشی^۵، فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (مارتینز-پونز، ۱۹۹۶).

در مقوله درگیر شدن والدین در تحصیل و آموزش کودکان، می‌توان دو گروه پژوهشگر را از یکدیگر متمایز کرد. نخستین گروه پژوهشگران (مانند استارج و براندت، ۱۹۹۹؛ هوکودا و فینچمن، ۱۹۹۵؛ پاتریکاکو،

^۱ . self-confidence

^۲ . Allen,R

^۳ . personality characters

^۴ . thinking styles

^۵ . self regulation

۱۹۹۶) تلاش می‌کنند تا نشان دهند چگونه رفتار والدین (مانند حمایت و دخالت در رفتار تحصیلی) بر انگیزش^۱، خودپنداشت، تمرکز^۲، تلاش، بازخورد^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 زمینه پیشرفت آنها را فراهم می‌آورند (مارتینز-پونز، ۱۹۹۶؛ زیمرمن، بندورا و مارتینز-پونز، ۱۹۹۲).

سابقه مطالعات مربوط به تأثیر عوامل خانوادگی بر پیشرفت تحصیلی به چند دهه قبل و تلاش برای تبیین مدل‌هایی برای تعیین روابط بین آنها برمی‌گردد. برای نمونه، در مدل نشانگان پیشرفت^۴ (روزن^۵، ۱۹۵۹، ۱۹۷۳ نقل از مارجوری بانکس، ۱۹۹۶) خانواده‌های پیشرفت‌مدار^۶ با شاخصهایی مانند تغییر در مؤلفه‌های وابسته به آموزش پیشرفت، آموزش استقلال^۷، جهت‌گیری پیشرفت-ارزش و نیز آمال شغلی تحصیلی مشخص می‌شوند. برپایه 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 متعلق به استاینبرگ (۱۹۹۶) است. برپایه این مدل، برای شناخت تأثیر خانواده باید سه بعد را مشخص کرد. این ابعاد عبارتند از ۱) سبک والدگری^۸، 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 به منظور دستیابی به هدفها انجام می‌دهند. وی نشان داد که سبک مقتدرانه^۹ با انگیزش تحصیلی مثبت و پیشرفت تحصیلی

1. motivation

2. focus

3. feedback

4. Achievement symptom model

5. Rosen

6. Achievement-oriented

7. Independency

8. parenting style

9. authoritative style

موفقیت‌آمیز رابطه دارد. این سبک، زمینه‌ای را فراهم می‌کند که از طریق آن والدین استقلال و فردیت^۱ 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 نمایند. (استاینبرگ، ۱۹۹۶).

سبک‌های تربیتی والدین را می‌توان به عنوان منظومه‌ای از باز خورد های 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 که به کارگیری سبک‌های تربیتی مناسب با سلامت کودکان و مهارت والدینی با عدم سلامت کودکان در ارتباط است (آردوندو، الدر، آیالا، کمپیل، باکرو و دورکسن، 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 انگاشته شوند (بند لو، تورنتی، و د کیند، بروکس، هاجاک و روتر، ۲۰۰۴).

با آنکه نتایج مطالعات بین‌فرهنگی (دورن بوش و همکاران، ۱۹۸۷، چاو، ۱۹۹۴) در مورد سبک والدگری، به‌ویژه بر اساس طبقه‌بندی باومریند (۱۹۶۷، ۱۹۹۱) با سه سبک مستبدانه^۲، مقتدرانه و سهل‌گیر^۳، نشان می‌دهد که به طور کلی پیشرفت تحصیلی کودکان با سبک مستبدانه والدگری دارای رابطه منفی معنادار و با سبک مقتدرانه بدون رابطه است؛ اما برخی مطالعات در کشورهایی با فرهنگهای متفاوت، به نتایج دیگری دست یافته‌اند. برای نمونه نتایج پژوهش لیونگ و دیگران (۱۹۹۸) نشان داد که در بین کودکان هنگ‌کنگ، پیشرفت تحصیلی با سبک مستبدانه رابطه مثبت و معنادار دارد. اما این رابطه در بین کودکان آمریکایی معکوس بود. بدین ترتیب که پیشرفت تحصیلی در کودکانی که والدین آنها سبک مستبدانه داشتند بسیار کم و در کودکانی که والدین آنها سبک مقتدرانه داشتند بسیار بیشتر بود.

¹ . individuality

² . authoritarian style

³ . permissive style

توسعه مدل‌هایی که روابط مستقیم و غیرمستقیم (میانجی) ویژگی‌های خانوادگی را با پیشرفت تحصیلی تبیین می‌کنند، همچنان ادامه دارد. چنانچه سینگر و ورمالست (۲۰۰۲) بر پایه یک مدل ساختاری نشان دادند که زمینه و پیشینه خانوادگی و نیز سبک‌های والدگری خانواده بر پیشرفت تحصیلی نوجوانان اثرات مستقیم و غیرمستقیم (از طریق متغیرهایی مانند خودپنداشت، اثربخشی^۱، حرمت خود و مانند آنها) دارد.

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران (برای مثال؛ هویت، ۲۰۰۶، ۲۰۰۴، فرانکن، ۱۹۹۴) دو مفهوم عمده‌ای که بیش از سایر متغیرهای فردی به عنوان واسطه بین پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های خانوادگی به‌ویژه سبک‌های والدگری نقش با اهمیت و در عین حال متفاوتی دارند، خودپنداشت و حرمت خود هستند.

نتایج پژوهش‌های متعدد (یونسی، خداپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵؛ مارش، ۱۹۹۲؛ گلستان‌هاشمی، ۱۳۷۴) نشان داده است که خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی با یکدیگر رابطه دارند، به طوری که خودپنداشت مثبت می‌تواند منجر به تسریع رفتارهای تلاش‌محور^۲ تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی شود. مرور تاریخچه نظری، پژوهشی، اندازه‌گیری و کاربرد خودپنداشت نشان می‌دهد که پیشتر، این مفهوم به عنوان مولفه‌ای غیرنظری و کلی در نظر گرفته می‌شد؛ از این رو، هیچ مدل نظری متقاعدکننده‌ای برای آن وجود نداشت. افزون بر این، خودپنداشت به عنوان یک اصطلاح نظری دارای تعاریف و مترادف‌های متعددی است. چنانچه این سازه به معانی مختلفی مانند طرحواره خود^۳ (کراس و مارکوس، ۱۹۹۴؛ مارکوس و ورف، ۱۹۸۷)، خودابرازی^۴ (ایوانس و پول، ۱۹۹۱)، حرمت خود (روزنبرگ، ۱۹۸۵)، و خودارزشیابی^۵ (کوبال و موسک، ۲۰۰۱) نیز به کار رفته است.

در یک تعریف جامع، خودپنداشت ادراک‌هایی است که افراد نسبت به خود دارند (شاولسون و بالوس، ۱۹۸۲؛ هویت، ۲۰۰۶) و در حقیقت یک هویت روانشناختی است که شامل احساسات و بازخوردهای افراد به خویش

1. efficiency

2. try oriented behaviors

3. self- schema

4. self- presentation

5. self-evaluation

می‌شود. این هویت در ظاهر از طریق ویژگیهای رفتاری و شخصیتی و در درون از طریق احساساتی که فرد نسبت به خود و دنیای پیرامون دارد آشکار می‌شود (ماکوبی، ۱۹۸۰).

تردیدی نیست که خودپنداشت به عنوان یک کلیت روان‌شناختی بر ادراک خود و نیز ادراک دیگران تأثیر بسزایی دارد و می‌تواند شناخت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و بازخورد به مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد. به همین دلیل، برخی پژوهشگران معتقدند خودپنداشت نوعی تعمیم شناختی درباره خود است (کراس و مارکوس، ۱۹۹۴) که بیشتر توصیف فرد از ارزشهای خنثی را در بر می‌گیرد (گنزالس - پیندا، گنزالس - پیندا، آلوارز، روسز و گارسیا، ۲۰۰۲).

از این رو، می‌توان گفت با آنکه نتایج مطالعات مبین رابطه خود پنداشت و پیشرفت تحصیلی است، شواهد روشنی در دست نیست که نشان دهد بین آنها رابطه علی وجود دارد. زیرا نتایج همبستگی بین ابعاد مختلف خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی متفاوت و در بیشتر موارد ضعیف است. در این زمینه، مطالعه مارش (۱۹۹۴) نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت کلی و نیز برخی حوزه‌های اختصاصی خودپنداشت همبستگی ضعیفی وجود دارد. به همین دلیل، پژوهشگران در مطالعات کنونی، خودپنداشت تحصیلی را از مفهوم خودپنداشت کلی متمایز کرده و نشان داده‌اند که پیشرفت تحصیلی با خودپنداشت تحصیلی رابطه مثبت و با مؤلفه‌های کلی و غیر تحصیلی آن رابطه ضعیف و غیرمعنادار دارد (مارش، ۱۹۹۰؛ کوبال و موسک، ۲۰۰۱). حتی برخی دیگر از پژوهشگران (برای مثال؛ هاووس، ۱۹۹۳) پیش‌تر رفته و نشان داده‌اند که از میان حوزه‌ها و ابعاد مختلف خودپنداشت تحصیلی نیز تنها خودپنداشت کلی تحصیلی مهمترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی به حساب می‌آید.

حرمت خود بیانگر نظر فرد در مورد با ارزش بودن و توانایی خود است (روزنبرگ، ۱۹۶۵ نقل از علیزاده، ۱۳۸۲) و خود کارآمدی بر این نگاه استوار است که شخص تصور کند قادر است تا پدیده‌ها رویدادها را به منظور رسیدن به وضعیت خود با رفتار و کردار مناسب سازمان دهد (بندورا، ۱۹۹۳، نقل از زاده محمدی، ۱۳۸۷).

افزون بر این، حرمت خود، به عنوان یکی دیگر از متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، شرایط نسبتاً مشابهی از لحاظ گستره مفهومی با خودپنداشت دارد. با آنکه حرمت خود یکی از بنیادی‌ترین مفاهیمی است که زمینه اصلی بسیاری از پژوهشها را به خود اختصاص داده است توافق چندانی در مورد تعریف آن در بین صاحب‌نظران وجود ندارد به گونه‌ای که گستره آن از احساس خوب یا مثبت نسبت به خود تا خودپسندی، خودپرستی، غرور، خوددوستداری و حس تفوق در بر می‌گیرد (صیادپور، ۱۳۸۶). اما رفتارهای گوناگونی که بر اساس تفاوت‌های فردی در حرمت خود و سطوح آن در افراد به وجود می‌آید؛ 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 خودپندار می‌دانند (بروان، دانتون و کوک^۱، ۲۰۰۱؛ هویت، ۲۰۰۹، هویت ۲۰۰۴). به اعتقاد هویت، مونت و هامل (۲۰۰۹) حرمت خود بیشتر جنبه عاطفی و هیجانی داشته و احساس افراد نسبت به خود و چگونگی ارزشیابی خود را نشان می‌دهد. از این رو، می‌توان آن را بیشتر به عنوان اندازه اختصاصی‌تر خودپنداشت که اندیشه و برداشت کلی افراد را 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 حرمت خود در نظر گرفت بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است (هویت، ۲۰۰۹).

به اعتقاد هویت (۲۰۰۶) وقتی موفقیت فرد، نسبت به انتظارات او از وضعیت مناسبی برخوردار باشد حرمت خود افزایش می‌یابد. از آن جایی که حرمت خود از طریق انعکاس هشیار فرد نسبت به خود شکل می‌گیرد، به نظر می‌رسد اگر والدین تجربه‌هایی جهت تسلط فرزندان دانش‌آموز خود بر محتوای مطالب درسی فراهم کنند؛ حرمت خود افزایش می‌یابد. از این رو، که به نظر می‌رسد نقش سبک‌های والدگری در شکل‌گیری حرمت خود اهمیت بیشتری نسبت به خودپنداشت دارد. یافته‌های پژوهشی متعدد (هنریکسن و روکر، ۲۰۰۰؛ سیمونز، لین و گوردن، ۱۹۹۸؛ دکوویچ و میووس، ۱۹۹۷) به این نتیجه دست یافتند که سبک‌های والدگری، به ویژه سبک

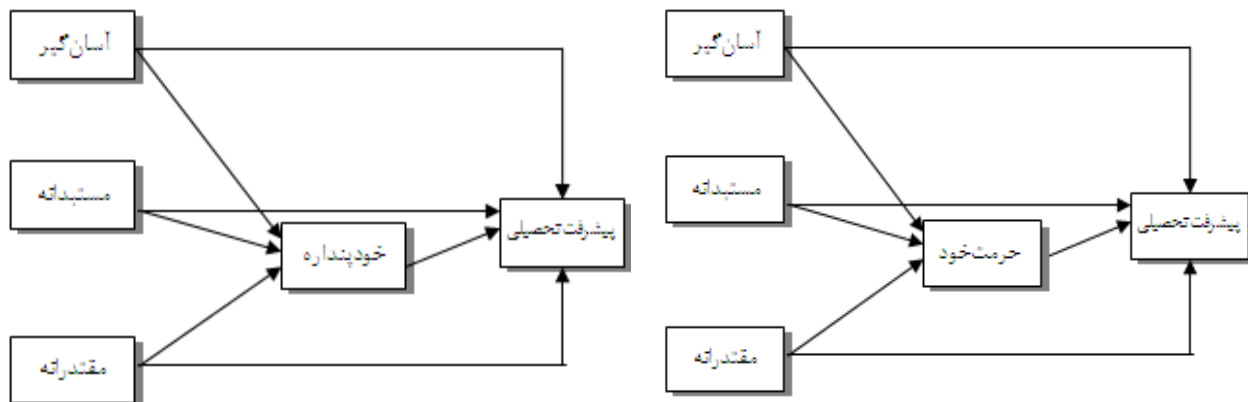
¹ Brown, Dutton, Cook

حمایتگر موجب شکل‌گیری و افزایش حرمت‌خود در کودکان و نوجوانان می‌شود در حالی‌که، فقدان حمایت و به کارگیری روشهای مستبدانه به بروز مشکلات متعدد مانند سوءمصرف مواد و ترک تحصیل منجر می‌شود.

با توجه به اهمیت دو متغیر خودپنداشت و حرمت خود بر پیشرفت تحصیلی، به ویژه از طریق تأثیری که از سبکهای والدگری دریافت می‌کنند و نیز نتایج متناقضی که یافته‌های پیشین درباره نقش آنها در ایجاد اثرهای مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی داشته‌اند، هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش میانجی‌گر 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 و این فرضیه که اثر مستقیم حرمت‌خود بر پیشرفت تحصیلی بیشتر از خودپنداشت است؛ آزمون شود.

مدل پیشنهادی پژوهش: با توجه به آنچه بیان شد، برای پژوهش حاضر دو مدل مورد توسعه و آزمون قرار گرفت. در مدل اول (الف) سه سبک والدگری سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه به عنوان متغیر مستقل (برونزا^۱)، و دو سازه خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای درونزا^۲ (به ترتیب میانجی و وابسته) در نظر گرفته شده‌اند. در مدل دوم (ب) متغیر حرمت‌خود به عنوان متغیر میانجی 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 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 مدلهای، نقش میانجی‌گیری متغیرها بررسی شود.

-
1. exogenous
 2. endogenous



مدل الف

مدل ب

شکل ۱. نمودارهای مفهومی دو مدل تبیین پیشرفت تحصیلی بر پایه سبک والدگری از طریق میانجی‌گری خودپنداشت (مدل الف) و حرمت‌خود (مدل ب).

روش

بر اساس یک طرح پژوهشی همبستگی مبتنی بر مدل‌های علی^۱، گروه نمونه‌ای به حجم ۳۰۴ دانش‌آموز (۱۵۲ پسر و ۱۵۲ دختر) پایه چهارم دبستان شهر تهران با استفاده از روش نمونه‌برداری چند مرحله‌ای 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. ویژگیهای جمعیت‌شناختی گروه نمونه در جدول ۱ منعکس شده است.

^۱ . casual models

جدول ۱.

ویژگیهای جمعیت‌شناختی گروه نمونه (N=۳۰۴)

ویژگی	n	%
سطح تحصیلات مادر		
کمتر از دیپلم	۱۵۹	۵۲/۳
دیپلم	۷۹	۲۶/۰
لیسانس	۴۶	۱۵/۱
فوق لیسانس	۲۰	۶/۶
سطح تحصیلات پدر		
کمتر از دیپلم	۱۳۲	۴۳/۴
دیپلم	۸۳	۲۷/۳
لیسانس	۸۲	۲۷/۰
فوق لیسانس	۷	۲/۳۰
شغل مادر		
کارمند	۱۰۲	۳۳/۶
خانه‌دار	۱۷۶	۵۷/۹
بازنشسته	۲۶	۸/۶
شغل پدر		
کارمند	۱۶۲	۵۳/۳
آزاد	۱۰۲	۳۳/۶
کارگر	۳۶	۱۱/۸
بازنشسته	۴	۱/۳

ابزار پژوهش

پرسشنامه سبک‌های والدگری بامیرند^۱ (۱۹۷۳) شامل ۳۰ گویه است که سه سبک والدگری سهل‌گیرانه (تلاش برای رفتار به شیوه غیرتنبیهی، پذیرنده و تأیید کننده در مقابل تکانشها، خواسته‌ها و کنشهای کودک)، مستبدانه (تلاش برای شکل‌دادن، کنترل کردن و ارزشیابی رفتار و بازخوردهای کودک بر مبنای مجموعه‌ای از معیارها) و مقتدرانه (تلاش برای هدایت و جهت‌دادن فعالیت‌های کودک به شیوه منطقی و هدف‌مدار، تشویق کلامی و مشارکت کردن با کودک به منظور فهم دلایل خط‌مشی خانواده) را در مقیاس ۵ امتیازی لیکرت اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه برای پدر و مادر به گونه جداگانه تکمیل می‌شود اما می‌توان نمره‌های آنان را برای هر سبک با یکدیگر جمع و سبک والدگری والدین را مشخص کرد. مطالعات متعدد (بوری، ۱۹۹۱؛ اسفندیاری، ۱۳۷۴) شواهد قابل قبولی درباره ویژگی‌های روان‌سنجی، اعتبار و روایی پرسشنامه ارائه داده‌اند. دامنه ضرایب بازآزمایی دامنه ضرایب همسانی درونی پرسشنامه برای سبک‌های والدگری بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ و دامنه ضرایب

^۱ Baumrinds Parenting Styles Questioner

بازآزمایی آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. روایی پرسشنامه نیز از طریق روایی واگرا (همبستگی معکوس بین مستبد بودن مادر / پدر با سبک سهل‌گیرانه و مقتدرانه) تأیید شده است.

مقیاس خودپنداشت کودکان ۱ (CSCS؛ پیرس، ۱۹۸۶) یک ابزار خودگزارش‌دهی ۸۰ سؤالی است که به صورت عبارتهای خودبیاانگری (مانند دوستان زیادی دارم) ارائه و به صورت دوازده‌گانه (بلی و نه) 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 ضایع و محبوبیت را به دست 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 به دست آمده و بیانگر پایایی مطلوب در اندازه‌گیری خودپنداشت کودکان است. ضرایب همسانی درونی در حد مطلوب و برای کل مقیاس بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۳ به دست آمده است (هوک، کندال، میلر، مورل و ویب، ۲۰۱۰). این مقیاس توسط احمدی حکمت‌کار (۱۳۷۲) در دانش‌آموزان دوره راهنمایی هنجاریابی شده و ضرایب اعتبار و روایی عاملی و همگرایی آن تأیید شده است.

مقیاس حرمت‌خود^۲ (پوپ و مک‌هیل، ۱۹۸۸) یک مقیاس خودگزارشی ۶۰ سؤالی است که به منظور اندازه‌گیری حرمت‌خود کلی، و نیز در چهار مؤلفه دیگر حرمت‌خود (تحصیلی، خانوادگی، جسمانی و اجتماعی) توسعه یافته است. ۱۰ سؤال از مجموع ۶۰ سؤال به اندازه‌گیری دروغ (مطلوبیت اجتماعی) اختصاص دارد و پاسخها در یک مقیاس سه‌ارزشی (اغلب اوقات، ۲؛ گاهی اوقات، ۱ و هیچوقت، صفر) نمره‌گذاری می‌شوند. پوپ و مک‌هیل (۱۹۸۸) همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. یافته‌های پژوهش تجلی (۱۳۷۵) که به منظور هنجارگزینی پرسشنامه در گروه دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی مختلف شهر تهران انجام شد، علاوه بر تأیید روایی عاملی و همگرایی پرسشنامه، ضرایب اعتبار از طریق بازآزمایی را برای نمره کل و چهار مؤلفه

^۱ Children Self Concept Scale (CSCS)

^۲ Self-esteem scale

تحصیلی، جسمانی، خانوادگی و اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۶۵، ۰/۷۰، ۰/۸۱، و ۰/۶۲ گزارش کرده است. این ضریب برای نمره کل در گروه دانش‌آموزان دبیرستانی برابر با ۰/۷۵ بوده است. نتایج پژوهش غفاری و رمضانی (۱۳۷۳) نیز روایی و اعتبار پرسشنامه را برای دانش‌آموزان دوره‌های مختلف مطلوب ارزیابی کرده است. نمره پیشرفت تحصیلی در این پژوهش، بر اساس معدل کتبی دانش‌آموزان (بدون در نظر گرفتن نمره ورزش و انضباط) به دست آمد.

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.

جدول ۲.

میانگین و انحراف استاندارد و همبستگیهای متقابل برای نمره‌های شش متغیر پژوهش

مقیاس	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳	۴	۵
۱. پیشرفت تحصیلی	۱۷/۱۳	۲/۱۹					
۲. خودپنداشت	۲۲/۲۲	۸/۷۵	۰/۱۲*				
۳. حرمت خود	۱۲/۱۵	۳/۴۷	۰/۱۶**	۰/۱۵*			
۴. سبک سهل‌گیر	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**

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

چنانکه در جدول ۲ دیده می‌شود، به کلی ضرایب همبستگی متقابل بین متغیرهای پژوهش نسبتاً ضعیف است. بیشترین ضریب همبستگی معنادار (-۰/۵۸) متعلق به دو سبک مقتدرانه و مستبدانه (و بیانگر روایی واگرای پرسشنامه سبک‌های والدگری) و کمترین ضریب همبستگی معنادار (۰/۱۲) متعلق به خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی است. بین پیشرفت تحصیلی با دو سبک والدگری مستبدانه و مقتدرانه همبستگی معنادار به دست نیامد. این مسئله درباره ضرایب همبستگی بین سبک مستبدانه با متغیرهای پیشرفت تحصیلی، خودپنداشت، حرمت خود و سبک سهل‌گیر نیز صادق است. در بین سبک‌های والدگری، بیشترین میانگین (۱۴/۰۹) متعلق به سبک

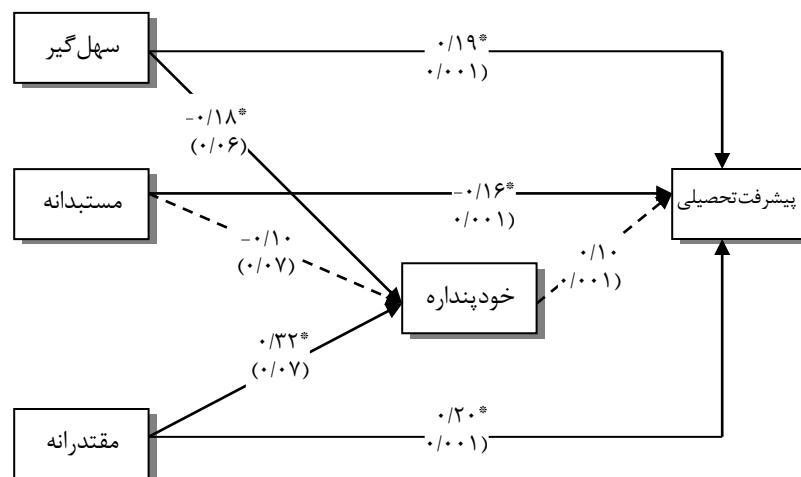
سهل گیر و کمترین میانگین (۱۱/۹۱) متعلق به سبک مقتدرانه است. در حالی که بیشترین پراکندگی در نمره‌های سبک مدیریت متعلق به سبک مستبدانه است.

آزمون مدل‌های پیشرفت تحصیلی

چنانکه پیش‌تر بیان شد، به منظور مقایسه نقش میانجی دو متغیر خودپنداشت و حرمت خود در رابطه بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی دو مدل مفهومی جداگانه تدوین شد. در این بخش مدل‌های پیشنهادی بر اساس روش تحلیل مسیر، آزمون می‌شوند.

مدل الف: میانجی‌گری خودپنداشت: نمودار مسیر به همراه ضرایب استاندارد شده و خطای استاندارد مدل

الف پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودپنداشت در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. نمودار مسیر، ضرایب استاندارد شده مدل الف برای نقش میانجی خودپنداشت بین سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی؛ خطاهای استاندارد در پرانتز نشان داده شده است.

* $P < 0.05$

چنانکه در شکل ۲ منعکس است ضریب مسیر بین خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی (0.10) از لحاظ آماری

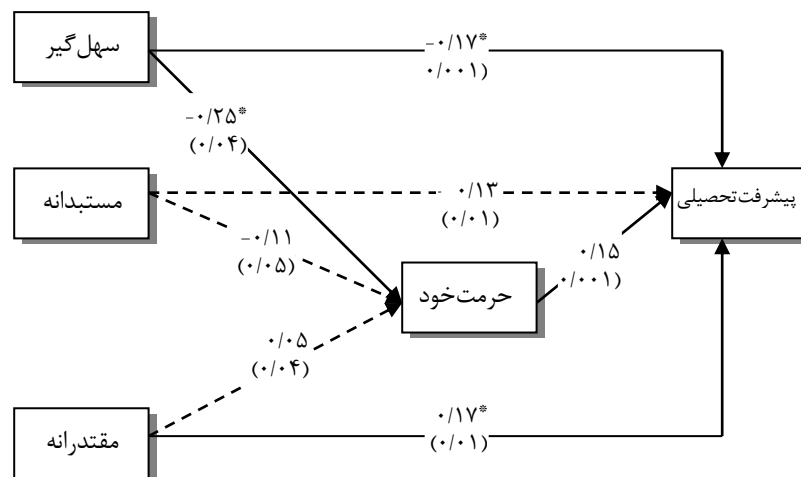
معنادار نیست. بدین ترتیب مشخص می‌شود که این متغیر در پژوهش حاضر، نه تنها با پیشرفت تحصیلی رابطه

ندارد، بلکه نمی‌تواند میانجی بین سبکهای والدگری و پیشرفت تحصیلی باشد. افزون بر این، ضریب مسیر بین سبک مستبدانه و خودپنداشت ($-0/10$) نیز از لحاظ آماری معنادار نیست. بدین ترتیب، تنها اثر مستقیم سبکهای سهل‌گیر، مستبدانه و مقتدرانه بر پیشرفت تحصیلی که به ترتیب برابر با $0/19$ ، $-0/16$ و $0/20$ به دست آمده معنادار است و ضرایب غیرمستقیم آنها معنادار نیست. رابطه بین سبکهای والدگری با خودپنداشت نشان می‌دهد که سبک مقتدرانه با ضریب مسیر برابر با $0/32$ بیشتر از سبک سهل‌گیر با ضریب مسیر $0/18$ می‌تواند خودپنداشت دانش‌آموزان را تبیین کند.

مقدار واریانس تبیین‌شده (R^2) برای پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت در مدل الف به ترتیب برابر با $0/05$ و $0/13$ است که نشان می‌دهد سبکهای والدگری سهل‌گیر و مقتدرانه تنها ۵ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و در حدود ۱۳ درصد از واریانس خودپنداشت را تبیین می‌کند.

مدل ب: میانجی‌گری حرمت خود: نمودار مسیر به همراه ضرایب استاندارد شده و خطای استاندارد مدل ب

پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری حرمت خود در شکل ۳ منعکس شده است.



شکل ۳. نمودار مسیر، ضرایب استاندارد شده مدل ب برای نقش میانجی حرمت خود بین سبکهای والدگری و پیشرفت تحصیلی؛ خطاهای استاندارد در پرانتز نشان داده شده است.

* $P < 0/05$

بر خلاف مدل الف، ضرایب مسیر مدل ب (شکل ۳)، بیانگر تأثیر مستقیم حرمت خود بر پیشرفت تحصیلی است. افزون بر این، نقش میانجی آن را نیز بین سبک والدگری سهل‌گیر با پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد. یافته‌های منعکس‌شده در شکل ۳ نشان می‌دهند که ضریب مسیر بین حرمت خود با پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۱۵ و از لحاظ آماری معنادار است. این مقدار برای مسیر بین سبک سهل‌گیر با حرمت خود برابر با ۰/۲۵- و معنادار و بیانگر رابطه منفی بین آنهاست. ضرایب مسیر دو سبک مستبدانه و مقتدرانه با حرمت خود به ترتیب برابر با ۰/۱۱- و ۰/۰۵ و غیرمعنادار است. بدین ترتیب مشخص می‌شود که این دو سبک نمی‌تواند متغیر حرمت خود را تبیین کنند.

در این مدل اثرهای مستقیم دو سبک والدگری سهل‌گیر و مقتدرانه بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۱۷ و معنادار است اما برای سبک سهل‌گیر معناداری منفی بدست آمده. مقدار واریانس تبیین شده (R^2) برای پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت در مدل ب، به ترتیب برابر با ۰/۱۲ و ۰/۸ است که نشان می‌دهد که سبک‌های والدگری سهل‌گیر و مقتدرانه ۱۲ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و در حدود ۸ درصد از واریانس حرمت خود را تبیین می‌کند.

بحث

یافته‌های این پژوهش نشان داد که حرمت خود به عنوان اندازه‌ای از ارزشیابی فرد درباره ارزشها و ویژگیهای خود، برخلاف خودپنداشت، به عنوان دانش فرد نسبت به خویش تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهشهای متعدد (مانند، بری، ۲۰۰۱؛ ولز و مارول، ۱۹۷۶) که نشان داده‌اند افراد دارای سطوح بالای حرمت خود 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 جستجوی راهی برای موفقیت و ارتقاء جایگاه خود در موقعیتها هستند، همخوانی دارد. زیرا 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 حرمت خود بهبود پیدا می‌کند.

با آنکه نقش میانجی حرمت خود بین سبکهای والدگری و پیشرفت تحصیلی با نتایج متفاوتی همراه بوده است (دورن بوش و دیگران، ۱۹۸۷؛ چاو، ۱۹۹۴؛ چاو و سو، ۱۹۹۶)، به طور کلی یافته‌های پژوهشی (بنسون، ۲۰۰۴؛ هاینستیگر و لوکن، ۲۰۰۴)، مطابق با نتایج پژوهش حاضر، بیانگر آن است که هر چه حمایتگری والدین بیشتر و رفتار سهل‌گیر (سهل‌انگارانه) آنها کمتر باشد حرمت خود در سطح بالاتر و در نتیجه رفتارهای مطلوب اجتماعی (مانند پیشرفت تحصیلی) بیشتر است. زیرا منجر به شکل‌گیری دلبستگی ایمن و گرایش به برآورده ساختن انتظارات افراد مهم در زندگی می‌شود. به بیان دیگر، با کسب دلبستگی ایمن بر اساس سبکهای حمایتگر و کمتر سهل‌گیر والدگری، حرمت خود بالاتری شکل می‌گیرد و سرانجام منجر به رفتارهای سالم و موفق می‌شود.

با آنکه برای یافته‌های مربوط به سازوکار تأثیر حرمت خود بر رفتارهای سالم و موفق تفسیرهای متعددی ارائه شده است اما به نظر می‌رسد سطح بالای حرمت خود، 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 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 حرمت خود پایداری در برابر شکست و اتخاذ راهبردهای سازشی را افزایش می‌دهد. چنین افرادی نسبت به کسانی که فاقد این ویژگی هستند، با احتمال بیشتری به انتخاب راهبردهای موفقیت‌آمیز می‌پردازند.

از سویی دیگر، یافته‌های این مطالعه با نتایج بسیاری از پژوهشها (لیونگ، و دیگران، ۱۹۹۸؛ چاو، ۱۹۹۴؛ چاو و سو، ۱۹۹۶) در مورد رابطه مستقیم و مثبت سبک مقتدرانه و عدم رابطه سبک مستبدانه با پیشرفت تحصیلی همخوانی دارد، هر چند که نتایج مطالعات بین فرهنگی در مورد مقایسه کشورهای آسیایی با اروپایی و آمریکا در این مورد متناقض است. برای نمونه، چاو و سو (۱۹۹۶) در تبیین رابطه مثبت بین سبک مستبدانه با پیشرفت تحصیلی در برخی کشورهای آسیایی معتقدند که در مفهوم‌سازی سبک مستبدانه، کنترل والدین بر کودکان

نادیده گرفته شده است و به همین دلیل، نمی‌تواند اساس و جوهر رفتار مستبدانه والدین آسیایی را تبیین کند. یافته‌های چاو (۱۹۹۰) نیز نشان می‌دهد مادران چینی مهاجر در آمریکا، بیشتر از مادران آمریکایی معتقد به تربیت سختگیرانه و مستبدانه هستند. زیرا به باور آنها این رفتار موجب می‌شود که آنها در آینده خوب رفتار کنند و نتایج تحصیلی مناسبی در مدرسه به دست آورند.

یافته دیگر این پژوهش، یعنی عدم رابطه بین خودپنداشت با 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 جنسی باشد. بدین ترتیب که به نظر می‌رسد رابطه مثبت بین خودپنداشت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌تواند به واسطه همبستگی منفی بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت جنسی کاهش پیدا کرده یا از بین برود و بدین ترتیب رابطه بین خودپنداشت کلی و پیشرفت تحصیلی ضعیف شود. افزون بر این، تفاوت بین فرهنگهای مختلف در زمینه سنتهای تحصیلی و نیز سازمانهای آموزشی نیز قابل توجه است. **این قسمت نیاز به منابع و توجیه علمی دارد**

به نظر می‌رسد یافته‌های این پژوهش درباره همبستگی ضعیف بین خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی، با این باور نظری و پژوهشی (مارش، ۱۹۹۰، ۱۹۹۲؛ هاووس، ۱۹۹۳) قابل تبیین باشد که به دلیل ساختار مفهومی چند بعدی و سلسله مراتبی خودپنداشت، که در بالاترین سطح آن خودپنداشت کلی وجود دارد، همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت کلی ضعیف است. افزون بر این، خودپنداشت تحصیلی از مفهوم خودپنداشت کلی متمایز است و پیشرفت تحصیلی تنها با خودپنداشت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد.

با توجه به پیچیدگیهای مفهومی و نظری خودپنداشت، یکی از دلایل مربوط به یافته‌های متناقض درباره تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی ساختار مفهومی این سازه است. بسیاری از پژوهشگران به بررسی ساختار (تک یا چند بعدی بودن) خودپنداشت پرداخته‌اند. برای نمونه، نتایج مطالعه بیرن و شاولسون (۱۹۸۲) که یکی از نخستین پژوهشها در این زمینه است، نشان می‌دهد که ساختار مفهومی خودپنداشت چند بعدی و سلسله مراتبی 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. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، هر چه حمایتگری والدین بیشتر و رفتار سهل‌گیر (سهل‌انگارانه) 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 در نتیجه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز ارتقا می‌یابد. علاوه بر این نتایج این پژوهش در مدارس نیز کاربردپذیر است. هر چند در این پژوهش تلاش شد تا بر پایه روشهای معتبر آماری روابط بین متغیرها با دقت بیشتری بررسی شود اما سوگیری پاسخها، به ویژه در مقیاسهایی خودارزیابی و اطمینان نداشتن به روابط خطی بین متغیرها در گستره علم روانشناسی و محدود بودن گروه نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دبستانی، از جمله محدودیتهایی اصلی آن به حساب می‌آید. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران علاقمند با به کارگیری سایر مقیاسهای معتبر و روشهای مختلف اندازه‌گیری و نیز استفاده از گروههای نمونه دیگر امکان بازپدیدآیی و تعمیم‌پذیری یافته‌ها بیشتر فراهم آورد.

منابع

- احمدی حکمت‌کار، ح. (۱۳۷۲). هنجاریابی آزمون خودپنداره پیرز- هاریس روی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان قم پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- اسفندیاری، (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزند پروری مادران کودکان مبتلا به اختلالات رفتاری و مادران کودکان بهنجار و تأثیر آموزش مادران بر اختلالات رفتاری فرزندان، پایان نامه کارشناسی ارشد تهران: انستیتو روان پزشکی تهران.
- تجلی، پ. (۱۳۷۵)، بررسی عملی بودن، اعتبار، روایی و نرم‌یابی آزمون عزت نفس پوپ، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- بیطرف، ش.، شعیری، م.، و حکیم جواد، م. (۱۳۸۹). هراس اجتماعی، سبکهای والدگری و کمال‌گرایی. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۲۵، ۷۵ - ۹۴
- سپهری، ص.، و مظاهری، م. (۱۳۸۸). الگوی ارتباطی خانواده و متغیرهای شخصیتی در دانشجویان. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۲۲، ۱۴۱ - ۱۵۰

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*، شماره ۷، ص. ۲۳۶-۲۳۸.
زاده محمدی، ع.، عابدی، ع.، و خانجانی، م. (۱۳۸۷). بیهود حرمت‌خود و خود‌کارآمدی در نو جوانان. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۱۵، ۲۴۵-۲۵۲.

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، ۴۴-۵۲.

صیادپور، ز. (۱۳۸۶). ارتباط بین حرمت‌خود و سبک دل‌بستگی. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، شماره ۱۲، ۳۲۳-۳۱۱.
غفاری، ا.، و رمضانی، خ. (۱۳۷۳). *هنجاریابی آزمون پنج‌مقیاسی حرمت‌خود*. گزارش پژوهشی، انستیتو روانپزشکی تهران (مرکز تحقیقات بهداشت روان).

فرزاد فرد، س.، و هومن، ح. (۱۳۸۷). نقش آموزش مهارت‌های فرزند پروری بر کاهش تنیدگی مادران و مشکلات رفتاری کودکان. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۱۵، ۲۷۸-۲۹۲.

گلستان‌هاشمی، م. (۱۳۷۴). خودانگاره و پیشرفت تحصیلی. پیوند، شماره، ۱۸۸، 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، 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., Trrente, A., Wedekind, D., Broocks, A., Hajak, G., & Ruther, E. (2004). Early traumatic life events, parental rearing style, family history of mental disorder. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 254, 397-405.

Baumrind, D. (1967). Child-care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

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.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), (unpaginated).

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

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

Barry, R. A., Lakey, B., & Orehek, E. (2007). Links among attachment dimensions effect, the self-perceived support for broadly generalized attachment styled and specific bonds. *personality and social psychology bulletin*, 33, 340-353

Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.

Bruinsma, M. & Jansen, P.W.A. (2002). Educational productivity in higher education. GION / Afdeling COWOG, Rijksuniversiteit: Groningen.

- 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 & 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. (1985).** The model of school learning: Progress of an idea. In C. Fisher & D. C. Berliner (Eds.), *Perspectives on instruction time* (pp.29-58). New York: Longman.
- Carroll, J.B. (1989).** The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1) i 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. (1994).** Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119
- 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.
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1994).** Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- Dekovic, M., & Meesus, W. (1997).** Peer relationship in adolescence: Effect of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20 (2), 163-172.
- Desjardins, j., Zelenski, J., & Coplan, R. (2008).**
An investigation of maternal personality , paren-ting style, and subjective well-being. *Personality and individual differences*, 44,587-597.
- DiPerna, J.C. & Volpe, R.J. & Elliott, S.N. (2002).** A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*, 31, 298-312.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987).** The relation of parenting style to adolescent school performance. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 143-160.
- 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.
- Evans, G., & Poole, M. (1991).** *Young Adults; self perceptions and life-contexts*. The Falmer press.
- Reynolds, A. J., & Walberg, H. J. (1991).** A structural model of science achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97-107.
- Franken, R. (1994).** *Human motivation* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Gonzalez-Pienda, J.A., Nunez, J.C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L.W., Rocas, C., & Garcia, M. (2002).** A structural equation model of parental involvement, motivational and attitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education* 70, 257-288.
- Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.L. (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 and 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.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995).** Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology, 87,* 375-385.
- Houck, G., Kendall, J., Miller, M., Morrell, P., & Wiebe, G. (2010).** Self-Concept in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatric Nursing,* Article in Press Available online 31 March 2010
- House, J. D. (1993).** The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *The Journal of Social Psychology, 133,* 125-128.
- 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 Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (AITNER), Athens, Greece, October 16-19. Retrieved December 2009, from http://www.edpsycinteractive.org/papers/improving_student_achievement_s.pdf
- Huitt, W. (2006).** *Overview of classroom processes.* Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 2006-10-05 from: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/process/class.html>
- Huitt, W. (2004, October 29).** *Becoming a Brilliant Star: An introduction.* Presentation at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA. Retrieved December 2009, from http://www.edpsycinteractive.org/brilstar/brilstarintro_s.pdf.
- 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.
- Lounsbury, J.W., Stssl, R.P., Loveland, J.M., & Gibson, L. W. (2004).** An investigation personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and adolescent, 33,* 457-466
- Maccoby, E. E. (1980).** *Social development: psychological growth and the parent-child relationship.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Markus, H., & Wurf, E. (1987).** The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marjoribanks, K. (1996).** Family socialization and children's school outcomes: An investigation of a parenting model. *Educational Studies* 22, 3–11.
- 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.
- Marsh, H. (1992).** *The content specificity of relations between academic self-concept and achievement: An extension of the Marsh/Shavelson model.* ERIC NO: ED349315.
- Marsh, H. W. (1990).** Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology Review*, 82, 646-658.
- Mruk,C.(1995).** Self-esteem research, theory and practice . new york: springer publishing company.
- Mruk,C.(2006).**self esteem research, theory,and practice :Toward a positive psychology of self esteem (3rd ed). New york: springer.
- Martinez-Pons, M. (1996).** Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- 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 manual*, Western Psychological Services, Los Angeles, CA.
- Phan, H. P. (2009).** Examination of time perspective, hope, self-efficacy, and ethnic identity: A structural equation model. Conference paper for the AARE, 2009, Canberra Australia
- Pope, A. W., McHale (1988).** *Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents.* Oxford, New York: Pergamon Press.
- Premuzie,T.,Furnham,A.,Sissou,G.,& Heaven,P.(2005).**Personality and preference for academic assessment: A study with AustralianUniversity students. *Learning and Individual Difference*,15,247-256.
- Rai, R.N.,Kumar,P.,&Kumar,K.(2009).** Ceived parental rearing style and personality among Khasi adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology* ,35,57-60.
- Rosenberg, M. (1985).** *Self-concept and psychological well-being in adolescence.* In R. L. Leahy, The development of the self.
- Sedlacek, W. E., & Brooks, G. C., Jr. (1976).** *Racism in American education: A model for change.* Chicago: Nelson-Hall.
- Seginer, R., & Vermulst, A. (2002).** Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. (Israeli Arabs and Israeli Jews)(Abstract). *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33, 540-559.

- Seligman, M. (1996).** *The optimistic child: How learned optimism protects children from depression.* New York: Houghton Mifflin.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982).** Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- 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.
- Slavin, R. (2006).** *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed.)(pp.277-279). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- 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, 292-316.
- Strage, A., & Brandt, T. S. (1999).** Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146-156.
- Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1987).** Prediction of college graduation using noncognitive variables by race. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 19,177-184.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976).** *Self-esteem*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wilson, L.C., Rholes, W.S., Simpson, J.A., & Trans. (2007).** Labor, delivery, and early parenthood: An attachment theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 505-518.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992).** Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.