

Perceived Parenting Styles and Fear of Negative Evaluation: A Comparison of Gifted and Normal Adolescent Girls

Shahla Pakdaman, PhD
Shahid Beheshti University

Fereshte Sadat Mortazavi
Nasiri
MA Student of Psychology

فرشته‌سادات مرتضوی نصیری
دانشجوی کارشناسی ارشد
روان‌شناسی عمومی

شاهلا پاکدامن
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین ابعاد سبک‌های فرزندپروری و ترس از ارزشیابی منفی و شناخت تفاوت این رابطه بین دختران نوجوان تیزهوش و عادی بود. بدین منظور بر اساس یک پژوهش زمینه‌یابی، نمونه‌ای متشکل از ۱۳۷ دختر دبیرستانی (۳۴ نفر تیزهوش؛ ۱۰۳ نفر عادی) توسط نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزشیابی منفی (FNES-B؛ لیری، ۱۹۸۳) و پرسشنامه ادراک از شیوه‌های فرزندپروری (PSQ؛ شفر، ۱۹۶۵) مورد بررسی قرار گرفتند. داده‌ها توسط روش همبستگی و آزمون Z مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان دادند: ۱) بین مؤلفه مهار سبک‌های فرزندپروری و ترس از ارزشیابی منفی همبستگی مثبت وجود دارد، ۲) بین مؤلفه محبت با ترس از ارزشیابی منفی همبستگی معنادار وجود ندارد، ۳) در گروه نوجوانان عادی، بُعد مهار با ترس از ارزشیابی منفی رابطه معناداری نداشت، در حالی که این رابطه در گروه دانش‌آموزان تیزهوش مثبت و معنادار بود، ۴) محاسبه آزمون Z تفاوتی را در این همبستگی بین دو گروه نشان نداد. در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان دادند هر چه اعمال مهار بر فرزندان بیشتر باشد حساسیت آنها نسبت به ارزشیابی‌های منفی دیگران افزایش می‌یابد و این اثر در مورد فرزندان تیزهوش بارزتر است.

واژه‌های کلیدی: سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده، ترس از ارزشیابی منفی، نوجوانان تیزهوش و عادی

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between parenting styles dimensions and fear of negative evaluation and to examine the differences between gifted and normal adolescent girls in these relations. In a survey study, the Fear of Negative Evaluation Scale-Brief Form (Leary, 1983) and Parenting styles Questionnaire (Schaefer, 1965) were administered to 137 female high school students (34 gifted, 103 normal). The data were analyzed by correlation coefficient and z test. Results indicated that 1) there was a positive correlation between control dimension of parenting style and fear of negative evaluation, 2) no significant correlation was observed between warmth dimension and fear of negative evaluation, 3) in normal adolescents group, the control dimension had no significant relation with fear of negative evaluation, but this relation was positive and significant for gifted student group, 4) the z-test indicated no difference between the two groups. The findings suggested that the more control over the children, the more they will be sensitive to negative evaluation of others and this is more salient for gifted children.

Keywords: perceived parenting style, fear of negative evaluation, gifted and normal adolescents

received: 9 September 2013

accepted: 27 January 2014

Contact information: s-pakdaman@sbu.ac.ir

دریافت: ۹۲/۶/۱۸

پذیرش: ۹۲/۱۱/۷

مقدمه

سال‌هایی که بین دوره کودکی و بزرگسالی قرار می‌گیرد و با استقرار تفکر انتزاعی از کودکی متمایز می‌شود، به عنوان دوره نوجوانی تلقی می‌شود (منصور، ۱۳۸۸). دوره نوجوانی، با تغییرات بسیار روانی و جسمانی همراه است (رومئو، ۲۰۱۳؛ کیسی و کادل، ۲۰۱۳). در بطن تغییرات سریع اجتماعی و وقایع تنیدگی‌زای زندگی، نوجوان باید یاد بگیرد جایی برای خود در اجتماع پیدا کند، با همسالان رابطه مطلوب برقرار کند، خود را با مدرسه، اجتماع، همسالان و خانواده سازگار کند و بر اجرای بسیاری از اعمال پیچیده فردی و بین فردی حیاتی که وی را برای زندگی آینده آماده می‌کند تسلط یابد (ماسن، کیگان، هوستون و کانجر، ۱۳۷۰/۱۹۶۳). با توجه به اینکه در سنین نوجوانی، نوجوان تأثیر زیادی از همسالان می‌پذیرد، ارتباط با همسالان در رشد او بسیار اثرگذار است (میلنر، ۲۰۱۳). ترس و نگرانی می‌تواند در کلاس درس ذهن نوجوان را به خود مشغول کند چرا که می‌ترسد معلم یا همکلاسی‌هایش به شکل منفی او را مورد ارزیابی قرار دهند (آی‌دری، ۲۰۱۱).

در سال‌های اخیر پژوهش‌های بسیاری حاکی از آن است که تعداد زیادی از نوجوانان از مشکلات عاطفی و روانی رنج می‌برند (هیون، ۱۹۹۶) و محیط مدرسه می‌تواند عاملی اثرگذار در مشکلاتی نظیر اضطراب نوجوانان باشد (لون، ری و ایوانس، ۲۰۱۳).

شواهد پژوهشی مؤید آن است که والدین و معلمان از کودکان تیزهوش انتظار دارند در همه زمینه‌ها عملکرد عالی داشته باشند. مدارس ویژه دانش‌آموزان تیزهوش نیز دارای شرایط خاص پذیرش هستند و این دانش‌آموزان در محیط آموزشی متفاوتی نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی درس می‌خوانند (حق‌شناس، چمنی و فیروزآبادی، ۱۳۸۵). همچنین برخی از والدین استانداردهای بسیار بالایی را در زمینه تحصیلی یا عملکردهای اجتماعی فرزندان خود در نظر می‌گیرند (ژان، ۲۰۰۶). «ممکن است این انتظارات زمینه‌ای برای رشد کمال‌گرایی در کودکان تیزهوش باشد» (جمشیدی، دلاورپور، حقیقت و لطیفیان، ۱۳۸۸). یافته‌های پژوهش پیترسون، دوکان و کانادی (۲۰۰۹) حاکی از آن است که تنیدگی، مشکلات

رفتاری، افسردگی، مشکلات ناشی از انتقال به مدرسه تیزهوشان، اختلال‌های خوردن، سوءاستفاده مواد و بسیاری از عوامل تنیدگی‌زای دیگر، چالش‌هایی است که دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است با آنها مواجه شوند. اسپچولار (۲۰۰۰) نقل از پیترسون و دیگران، (۲۰۰۹) دریافت ۲۹/۵ درصد از آزمودنی‌های تیزهوش در سطوح مرضی کمال‌گرایی^۱ و به شدت مضطرب بودند. کمال‌گرایی، گرایش به تنظیم استانداردهای بسیار بالا برای خود و درگیر شدن افراطی در ارزیابی خویشتن تعریف شده است. این ویژگی، محصول تعامل فرزندان با والدین‌شان است و به وسیله عوامل مختلف محیطی تقویت می‌شود (کاوامورا، فراست و هارماتز، ۲۰۰۲).

ترس از ارزیابی منفی^۲، ترسی روان‌شناختی است که از عدم تعادل بین خواسته‌های موقعیتی یا محیطی حاصل می‌شود و به عنوان یکی از ویژگی‌های مشترک در اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی است، چرا که افرادی که اضطراب اجتماعی دارند، مرتباً و به طور انتخابی بر شواهدی مبتنی بر شکست خود متمرکز می‌شوند و می‌ترسند نتوانند آن طور که باید، در نظر دیگران مطلوب باشند و در نتیجه ارزیابی دیگران از آنان منفی باشد. بنابراین، مانند افراد کمال‌گرا استانداردهای بالایی را برای خود در نظر می‌گیرند و می‌خواهند خود را به این استانداردها برسانند (شاماگر و رودباق، ۲۰۰۹؛ جین و سودهیر، ۲۰۱۰). رپی و همیبرگ (۱۹۹۷) در مدل‌های شناختی-رفتاری اختلال هراس اجتماعی، ترس از ارزیابی منفی را به عنوان هسته این اختلال توصیف کرده‌اند. از دیدگاه هارتر (۱۹۹۰) ادراک از ارزیابی دیگران در مورد خود از دید نوجوانان در درجه اول، از پذیرش اجتماعی نشأت می‌گیرد. نوجوانان وقتی در موقعیتی قرار می‌گیرند که امکان اشتباه یا شکست وجود دارد، ارزیابی منفی آنها درباره خودشان شروع می‌شود و عملکرد ضعیفی از خود نشان می‌دهند. محققان دریافته‌اند افرادی که از ارزیابی منفی دیگران می‌ترسند، در موقعیت‌هایی که در معرض دید دیگران قرار گرفته و امکان دارد مورد ارزیابی یا انتقاد قرار گیرند، به اشکال نامناسب دچار اضطراب می‌شوند. در نتیجه بر اثر این ترس، فرد نگران است که قضاوت دیگران درباره‌اش منفی باشد، به همین دلیل سعی

نشان می‌دهند. کودکان خود را زیاد تشویق و کمتر تنبیه می‌کنند. به نظر می‌رسد صمیمیت و مهر و محبت والدین با پاسخ‌دهی به نیازهای کودک توأم باشد. والدین گرم و بامحبت باعث می‌شوند کودکان درباره خودشان احساس مثبتی داشته باشند و این به امنیت، حرمت‌خود و کاهش اضطراب آنها منجر می‌شود. بعد دوم یعنی مهار عبارت است از ایجاد محدودیت در رفتار کودک، تحمیل قواعد بسیار به کودک، نظارت مستقیم و شدید بر او، مجبور کردن کودک به اطاعت، نشان دادن پرخاشگری و خشونت، والدین ممکن است با بی‌تفاوتی و آرامش خواسته‌های خود را به کودک تحمیل کنند یا برای رسیدن به این خواسته‌ها از خشونت استفاده کنند. در مجموع، از ترکیب این دو بعد مهم یعنی محبت و مهار، الگوهای مختلف رفتار والدین شکل می‌گیرد (ماسن و دیگران، ۱۹۶۳/۱۳۷۰؛ هنرینگتون و پارک، ۱۹۸۶/۱۳۷۳). برخی از پژوهشگران با در نظر گرفتن این ابعاد، عنوان می‌کنند تحلیل رفتار کودک و والدین چهار شیوه تعاملی متمایز را آشکار می‌سازد: مقتدرانه^۱، سهل‌انگارانه یا غفلت‌ورزانه^۲، مستبدانه^۳ و سهل‌گیرانه^۴ (استافورد و بایر، ۱۹۹۳/۱۳۷۷).

والدین مقتدر، معمولاً انتظار دارند از فرزندان شان رفتارهای رشدیافته ببینند و موازین رفتاری روشنی برای آنها وضع می‌کنند، کودکان شان را ترغیب می‌کنند تا مستقل باشند و نظام باز و انعطاف‌پذیر برای تعامل با فرزندان شان دارند. والدین سهل‌انگار یا همان غفلت‌ورز، در بعد مهار، پایین‌ترین سطح ممکن را دارند. فعالیت این خانواده‌ها نامنظم و اعمال مقررات اهمال‌کارانه است. این والدین توقع چندانی از فرزندان خود ندارند. آنها به عنوان تنبیه کودک را از محبت خود محروم و کودک را تمسخر می‌کنند. والدین مستبد معمولاً ارزش زیادی برای حفظ اقتدار خود قائلند و هرگونه تلاش از جانب فرزندان برای به چالش کشیدن این اقتدار را سرکوب می‌کنند. کودکان مجاز نیستند با والدین بحث کرده یا تصمیم بگیرند. والدین سهل‌گیر به فرزندان شان اجازه می‌دهند برای خودشان تصمیم بگیرند، اما به ندرت قواعدی برای نظارت بر رفتارهای کودکان شان وضع می‌کنند، این والدین فرزندان خود را مهار نمی‌کنند و از آنها توقعی ندارند، در تنبیه یا پاداش دادن به

در اجتناب از موقعیت ارزیابی دارد زیرا احساس می‌کند دیگران او را بی‌ارزش یا احمق می‌پندارند (لوینسون و دیگران، ۲۰۱۳؛ وکیلان و قنبری‌هاشم‌آبادی، ۱۳۸۸؛ واتسون و فرند، ۱۹۶۹). بدین ترتیب افزایش شدت ترس فرد از ارزیابی منفی و به دنبال آن اجتناب از موقعیت، اضطراب فرد را افزایش می‌دهد (فیتوت و دیگران، ۲۰۰۷).

نقش والدین، در تحول روانی فرزندان شان، حتی در دورانی که نوجوانان تا حد زیادی تحت نفوذ همسالان شان قرار می‌گیرند، بسیار برجسته است (استنبرگ و موریس، ۲۰۰۱). صاحب‌نظران روان‌شناسی با وجود اختلاف نظر در بسیاری از حیطه‌ها، در زمینه اهمیت نقش خانواده در فرایند تحول اتفاق نظر دارند؛ این امر منعکس‌کننده تأثیر بارز خانواده بر فرایند تحول است. اکثر مطالعات در قلمرو رفتارهای والدگری بر اساس اهمیت ارتباط والد-کودک و تأثیرگذاری شیوه‌های فرزندپروری در ایجاد رابطه کودک با دیگران در زمان بزرگسالی و اجتماعی شدن وی شکل گرفته‌اند (برن‌استاین، ۲۰۰۲). حمایت مناسب کودک توسط والدین و گرمی و اقتدار آنها با نتایج مثبت در نوجوانی رابطه مستقیم دارد (ویلینگر، دندورفر-رندر، ویلنر، جورگل و هاگر، ۲۰۰۵). تجربه‌های نوجوانان با والدین خود، در طول دوره نوجوانی، نقش بسیار مهمی در تحول آنها دارد (اسلان، ۲۰۱۱؛ بوگنچنیدر و پالوک، ۲۰۰۸). تا آنجا که کیفیت رابطه والد-کودک در نوجوانی می‌تواند با عملکرد روانی-اجتماعی در بزرگسالی آنها مرتبط باشد (رادینو، فرگاسون و هوروود، ۲۰۱۳).

بر اساس دیدگاه شفر (۱۹۵۹، ۱۹۶۵) شیوه‌های فرزندپروری والدین غالباً بر حسب تعامل بین دو بعد رفتاری آنها متغیر است. اولین بعد، رابطه عاطفی والدین با کودک را مورد بررسی قرار می‌دهد و این رابطه عاطفی، از رفتاری پاسخ‌دهنده، پذیرا و کودک‌محور آغاز می‌شود و در آن سوی پیوستار، به رفتار بی‌توجه و طردکننده ختم می‌شود، مهار والدین بر کودک را نشان می‌دهد و از رفتاری شدیداً محدودکننده تا رفتاری آسان‌گیر متغیر است.

در بعد محبت والدین پذیرش بالایی دارند. والدین پذیرا از بودن با فرزند خود لذت می‌برند. غالباً از خود تایید و گرمی

فرزندان خود چندان جدی نیستند و به آنها آموزش استقلال نمی‌دهند (استافورد و بایر، ۱۳۷۷/۱۹۹۳؛ بامریند، ۱۹۶۶؛ ماسن و دیگران، ۱۳۷۰/۱۹۶۳).

اهمیت ابعاد مورد توجه شفر در دیدگاه‌های نظری مختلف مطرح شده است. برای مثال دیدگاه‌های نظری متعددی بر نقش محبت موجود در خانواده و نیز چگونگی تعامل خانواده به ویژه مادر با کودک، در شکل‌گیری شخصیت افراد در سرتاسر زندگی آنان تأکید داشته‌اند. از بین این دیدگاه‌ها، می‌توان به دیدگاه روان‌تحلیلی (فروید، هورنای)، انسان‌گرایی (مازلو) و نظریه دلبستگی بالبی اشاره کرد. همچنین روان‌شناسانی که تمرکز کار آنها بر خانواده قرار دارد، اهمیت نقش محبت در تحول بهنجار اعضای خانواده را برجسته ساخته‌اند (مینوچین، نیکولز و یانگ‌لی، ۱۳۹۰/۲۰۰۶). از سوی دیگر نقش مهارکننده معتدل والدین در تربیت فرزندان که به طور عمده در خانواده‌هایی که سبک فرزندپروری مقتدرانه را اتخاذ کرده‌اند از نکات اساسی در شکل‌گیری شخصیت سالم است. آنچنان که فروید اشاره می‌کند، اولین آثار سختگیری یا سهل‌گیری یا تعادل در رفتار مهارگری والدین در مورد کودکان را در مرحله مقعدی می‌توان مشاهده کرد. سختگیری یا سهل‌گیری بیش از حد والدین در این مرحله، سبب تثبیت یا واپس‌روی کودکان در این مرحله (منصور، ۱۳۸۸) و در زمان برخورد با مسائل تنیدگی‌زا در بزرگسالی، منجر به بروز ویژگی‌های روان‌شناختی خاص این مرحله مانند سرسختی، اقتصاد و نظم می‌شود که در مجموع و به طور برجسته مجموعه این نشانه‌ها را می‌توان در نشانگان اختلال وسواس مشاهده کرد (دادستان، ۱۳۸۷).

تجربیات کودکان با خانواده‌هایشان و رفتارهای فرزندپروری والدین در سنین پیش از دبستان تأثیر بسزایی در شکل‌گیری ظرفیت آنان برای سازش‌یافتگی در برخورد با همسالان‌شان دارد (لریا، سامارا و ولک، ۲۰۱۳). اگر مهار و نظارت والدین بیش از اندازه باشد، این پیام را به کودک می‌رساند که او در مهار موقعیت‌های چالش‌برانگیز ناتوان است و ممکن است در کودک احساس نایمنی و اضطراب را به وجود آورد. عامل پذیرندگی^۱ حاکی از میزان گرمی والدین و حمایت از کودک است که موجب توان بیانگری^۲ و ایجاد

هویت در کودک می‌شود. در صورت پذیرش سطح پایین کودکان از سوی والدین، روابط گرم بین آنها کمتر مشاهده می‌شود و والدین حالت انتقادگری بیشتری را نسبت به فرزندان‌شان بروز می‌دهند. این خصوصیت نیز در کودکان احساس نایمنی و اضطراب به وجود می‌آورد، چرا که احساسات و فعالیت‌های کودک با عکس‌العمل‌های منفی یا انتقادی والدین روبه‌رو می‌شود (هودسون و رپی، ۲۰۰۱؛ بوگلز و برچمن-توسینت، ۲۰۰۶؛ وود، مک‌لثود، سیگمن، هوانگ و چو، ۲۰۰۳). با مراقبت بیشتر والدین، فرزندان از سلامت روانی بالاتری برخوردار خواهند بود. البته حمایتگری بیش از حد والدین رابطه معکوسی با سلامت روانی فرزندان آنها نشان داده است (فاضلی‌مهرآبادی و دیگران، ۱۳۹۰). تأثیر سبک فرزندپروری والدین بر طیف وسیعی از پیامدهای تحصیلی از قبیل شایستگی و سازش‌یافتگی در مدرسه (استنبرگ، لامبوم، دارلین، مانتز و دورنباچ، ۱۹۹۴)، خلاقیت (میلر، لامبرت و نئومیستر، ۲۰۱۲)، پایداری^۳ (پلیتیر، فورتیر، والراند و بریر، ۲۰۰۱) و حرمت‌خود^۴ (ریان، استیلر و لینچ، ۱۹۹۴؛ هیون و کیاروچی، ۲۰۰۸؛ مک‌کلر، تانسکی، کینگسبری، گراد و سارجنت، ۲۰۱۰) آشکار شده است. سبک‌های فرزندپروری همراه با سطوح بالای سختگیری والدین و پاسخگو بودن فرزندان، با حرمت‌خود بالاتر در نوجوانان همبستگی دارد. این نوجوانان در مدرسه عملکرد بهتری دارند (هیون و کیاروچی، ۲۰۰۸؛ مک‌کلر و دیگران، ۲۰۱۰). حرمت‌خود پایین و نامطمئن، افراد را در موقعیت‌هایی که امکان ارزیابی آنان وجود دارد، مستعد اتخاذ الگوهای اجتناب‌شکست^۵ می‌کند (کراون و مارش، ۲۰۰۰). برخی از پژوهشگران با بررسی رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و پیشرفت تحصیلی (ولی‌زاده، ۱۳۹۰؛ گرولنیک و ریان، ۱۹۸۹؛ گینبارگ و برونستاین، ۲۰۰۸؛ کیم و روهنر، ۲۰۰۲؛ سرخابی، ۲۰۰۵؛ برونته-تینکو، مور و کارانو، ۲۰۰۶) نشان دادند حمایت از استقلال عمل^۶، درگیری^۷ و گرمی والدین پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. سایدریتس و کافتسیوس (۲۰۰۸) در پژوهشی در مورد ۲۵۸ دانش‌آموز دریافتند کودکانی که در فرزندپروری والدین خود، مهار بیشتری را ادراک می‌کردند، در

1. responsiveness
2. assertiveness

3. persistence
4. self-esteem

5. failure-avoidance
6. autonomy

7. involvement

یکی از عوامل ایجادکننده نگرانی و بروز مشکلات روان‌شناختی، ترس از ارزیابی منفی است که این امر نه تنها در دانش‌آموزان عادی، بلکه در دانش‌آموزان تیزهوش نیز قابل ملاحظه است. متغیرهایی وجود دارند که در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت‌اند (نوری‌ثمرین، برومندنسب، فلاطونی و سراج‌خرمی، ۱۳۸۸؛ عارفی، ۱۳۸۷). در همین راستا، این دو گروه دانش‌آموز طی پژوهش‌های مختلف، در متغیرهایی همچون هوش هیجانی، سلامت روانی، افسردگی، حرمت‌خود، خلاقیت و عوامل تنیدگی‌زای زندگی مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. نتایج برخی از این پژوهش‌ها نشان دادند تیزهوش‌ها نسبت به همسالان عادی خود تفاوت قابل ملاحظه‌ای از نظر رابطه هوش و خلاقیت نشان می‌دهند و به دلیل بهره‌مندی از ویژگی‌هایی مانند تاب‌آوری^۲، خوش‌بینی، استقلال و تحمل تنیدگی در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زا از کارآمدی بالاتری برخوردارند، اما تفاوت معناداری بین کودکان تیزهوش و عادی از لحاظ ویژگی‌های عاطفی^۳ (افسردگی و حرمت‌خود) وجود ندارد (مارتین، برنز و اسچونلا، ۲۰۱۰؛ زیدنر، شانی-زینوویچ، ماتیس و رابرتس، ۲۰۰۵؛ پرکل، هولینگ و وایس، ۲۰۰۶؛ ایرسان و مری، ۲۰۰۶؛ بارتل و رینولد، ۱۹۸۶).

سطح تحول هوش از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در کلیه فعالیت‌های فرد تلقی می‌شود. از سوی دیگر میزان کارایی و سودمندی افراد تیزهوش برای جامعه می‌تواند چندین برابر افراد عادی باشد. بنابراین ضرورت توجه و رسیدگی به مسائل آنان از اهمیت خاصی برخوردار است، چراکه از پایه‌های اصلی توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، توجه به سرمایه‌های انسانی، به ویژه افراد تیزهوش آن جامعه است.

از جمله متغیرهایی که در پژوهش‌های داخلی و خارجی در دانش‌آموزان تیزهوش، کمتر مورد توجه قرار گرفته ترس از ارزیابی منفی است. نوجوانان تیزهوش باید بتوانند مانند سایر همسالان خود با دیگر اقشار جامعه ارتباط مطلوبی برقرار کنند تا عملکرد آنان با جامعه سازگار باشد و جامعه بتواند از حداکثر استعداد‌های این افراد بهره‌مند شود و لازمه برقراری چنین ارتباطی نداشتن ترس و اضطراب در هنگام معاشرت با افراد است. همچنین دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل برخورداری از

حین انجام تکلیف پژوهشی، ترس و تنیدگی بیشتری داشتند در حالی که این تنیدگی و ترس در کودکانی که مراقبت و محبت بیشتری را از سمت والدین خود ادراک می‌کردند، به طور معناداری پایین‌تر بود. البته لازم به ذکر است که یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و موفقیت‌های تحصیلی در فرهنگ‌های غربی و فرهنگ‌های شرقی متناقض است. این نتایج نشان‌دهنده آن است که کودکانی که در جوامع غربی پرورش یافته‌اند، اگر روش فرزندپروری والدین‌شان مقتدرانه باشد، پیامدهای تحصیلی موفقیت‌آمیز بیشتری را تجربه می‌کنند (بامریند، ۱۹۷۲؛ فلتچر، دارلینگ، دورنباچ و استینبرگ، ۱۹۹۵)، این درحالی است که هم‌سن و سال‌های آنها در جوامع شرقی با سبک فرزندپروری مستبدانه والدین عملکرد تحصیلی بهتری دارند (چاوو، ۲۰۰۱؛ دواری و منشار، ۲۰۰۶). همچنین ارتباط بین سبک‌های فرزندپروری و موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی که مادرانی با سبک فرزندپروری مستبدانه داشتند، منفی و این ارتباط در دانش‌آموزانی که مادران‌شان مقتدر بودند، مثبت گزارش شده است (بشارت، عزیزی و پورشریفی، ۲۰۱۱).

از نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در سال‌های گذشته این طور استنباط می‌شود که یک دانش‌آموز مضطرب و نگران نخواهد توانست به درستی بر تکالیف مدرسه متمرکز شود و یادگیری خوبی داشته باشد زیرا رویارویی با یک مشکل عاطفی یادگیری را به تأخیر می‌اندازد (لیننبرک، ۲۰۰۷؛ لیننبرک، ریان و پیترریچ، ۱۹۹۹؛ رایس، لوین و پیزارو، ۲۰۰۷؛ والینت، سواندسون و ایزنبرگ، ۲۰۱۲). همچنین نتایج پژوهش‌های مختلف بیانگر این مطلب است که نگرانی آثار نامطلوبی در رفتار فرد دارد و سبب بروز مشکلات روان‌شناختی و جسمانی می‌شود. از جمله این مشکلات می‌توان به اختلال‌های خواب، عدم تحمل ابهام^۱، حل مسئله ضعیف، کم‌رود، زانورد، مشکلات تنفسی و بسیاری از مشکلات دیگر اشاره کرد (براسچات و وان در دوف، ۲۰۰۶؛ ویلسون و دیگران، ۲۰۱۱). ازاین رو، عوامل بازدارنده یا مداخله‌کننده در بروز رفتار اجتماعی نوجوانان یکی از بسترهای مهم پژوهش‌های بالینی و تحولی به شمار می‌رود.

هوش شناختی بالا، از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند از این رو مسئله اصلی این پژوهش این است که آیا رابطه بین ابعاد سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و ترس از ارزیابی منفی در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی متفاوت است؟ به عبارت دیگر، آیا متغیر هوش در رابطه بین شیوه فرزندپروری ادراک‌شده و ترس از ارزیابی منفی دختران نوجوان ۱۴ تا ۱۹ ساله می‌تواند تأثیرگذار باشد؟

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان دختر تیزهوش و عادی ۱۴ تا ۱۹ ساله شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در دبیرستان‌های دخترانه تهران به تحصیل اشتغال داشتند. از این جامعه با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای-تصادفی، ۲۱۰ نفر نوجوان دختر (۱۳۰ نفر عادی و ۹۰ نفر تیزهوش) انتخاب شدند. به این ترتیب که با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش استان تهران و دریافت لیست دبیرستان‌های دخترانه مناطق مختلف شهر تهران، مناطق ۶ و ۸ به تصادف انتخاب شدند. از بین دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۶ دو مدرسه (یک دبیرستان عادی و یک دبیرستان تیزهوشان) به تصادف انتخاب شدند. یک دبیرستان عادی نیز به طور تصادفی از منطقه ۸ انتخاب شد. به دلیل عدم وجود دبیرستان تیزهوشان در این منطقه، امکان انتخاب دبیرستان تیزهوشان در آنجا وجود نداشت، با این حال اشکالی در نمونه‌برداری ایجاد نمی‌شد، چراکه قبلاً از منطقه ۶ دبیرستان فرزندانگان (تیزهوشان) انتخاب شده بود. سپس به طور تصادفی سه کلاس از هر مدرسه انتخاب شدند که در مجموع ۹۰ نفر نوجوان تیزهوش و ۱۳۰ نفر نوجوان عادی پرسشنامه‌های مورد نظر (پرسشنامه ادراک از شیوه‌های فرزندپروری^۱ و نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی^۲) را تکمیل کردند. به دلیل نقص پرسشنامه‌ها یا عدم بازگشت تعدادی از آنها، افت شدید آزمودنی‌ها ایجاد شد و شرکت‌کنندگان به ۳۴ نفر تیزهوش و ۱۰۳ نفر عادی تقلیل یافتند. معیار انتخاب یک دانش‌آموز به عنوان دانش‌آموز تیزهوش، تحصیل در مدارس ویژه تیزهوشان و ملاک قرارگیری در گروه عادی، تحصیل در سایر مدارس سطح شهر تهران بود.

یکی از معیارهای مهم دیگر برای ورود به پژوهش دارا بودن حداقل ۱۴ و حداکثر ۱۹ سال سن بود. به همین دلیل سایر افرادی که به دلیل روش‌های تسریع آموزش ویژه تیزهوشان از سن کمتری برخوردار بودند و همچنین افرادی که به هر دلیلی از محدوده سن مجاز خارج شده بودند، مورد مطالعه قرار نگرفتند. حداقل سن آزمودنی‌ها در نمونه کل ۱۴ و حداکثر آن ۱۹ سال، بالاترین نمره در معدل ۲۰ و پایین‌ترین آن ۱۳/۵۰ بوده است. در گروه دانش‌آموزان تیزهوش، میانگین سن ۱۵/۸۸ و میانگین نمره‌های معدل ۱۹/۱۹ به دست آمده است. میانگین سن در گروه دانش‌آموزان عادی، ۱۶/۵۳ و میانگین نمره‌های معدل در این گروه ۱۸/۰۸ است.

برای ارزشیابی ابعاد سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و ترس از ارزیابی منفی ابزارهای زیر به کار گرفته شد:

نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی (FNES-B)

لیری، (۱۹۸۳). این مقیاس برای سنجش اضطراب ناشی از ارزیابی اجتماعی و بر مبنای مقیاس ترس از ارزیابی منفی (واتسون و فرند، ۱۹۶۹) ساخته شده است. این مقیاس که دارای ۱۲ ماده است، برای اندازه‌گیری ترس از ارزیابی منفی از سوی دیگران، به عنوان ملاک در تشخیص هراس اجتماعی^۳ و اختلال‌های دیگر و همچنین در بررسی رفتار اجتماعی به کار برده می‌شود. در این مقیاس هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای (یک=هرگز صدق نمی‌کند تا پنج=تقریباً همیشه صدق می‌کند) پاسخ داده می‌شود. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده سطوح بالاتر تجربه اضطراب و ترس هستند. هشت ماده دیگر این مقیاس به صورت مثبت و چهار ماده دیگر آن به صورت منفی بیان شده‌اند، که در زمان نمره‌گذاری باید امتیاز ماده‌های منفی را به صورت معکوس درآورد (واتسون و فرند، ۱۹۶۹؛ کولین، وسترا، دوزوئیس و استواردت، ۲۰۰۵؛ رودباق و دیگران، ۲۰۰۴؛ شگری، گراوند، نقش، علی‌ترخان و پاییزی، ۱۳۸۷). شگری و دیگران (۱۳۸۷) برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی، این مقیاس را در مورد ۳۲۵ دانش‌آموز دبیرستانی اجرا کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی ماده‌هایی که به شکل مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند ۰/۸۷ به دست آمد. همبستگی پرسش‌ها و کل پرسشنامه بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۶ به دست آمد و حذف هیچ یک از پرسش‌ها افزایش

چهار = تقریباً هیچ‌گاه، پنج = هیچ‌گاه) و از ۱۵ تا ۴۲ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر نمره آزمودنی برای این بعد ۲۱۰ است. ماده‌های ۴۳ تا ۷۷ مربوط به بعد محبت است که ماده‌های ۴۳ تا ۶۰ معکوس نمره‌گذاری شده و ۶۱ تا ۷۷ به طور مستقیم و مانند ماده‌های ۱ تا ۱۴ نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر نمره برای هر آزمودنی ۱۷۵ است. در بعد محبت افرادی که نمره آنها بالاتر از میانگین است افرادی هستند که به نظر آنها والدین‌شان محبت زیادی نسبت به آنها دارند و افرادی که نمره آنها در بعد مهار بالاتر از میانگین است افرادی هستند که به نظر آنان والدین‌شان نسبت به آنها مهار بالایی اعمال می‌کنند. داده‌ها توسط آزمون همبستگی و آزمون Z تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد افراد نمونه در ابعاد سبک‌های فرزندپروری و ترس از ارزیابی منفی در نمونه کل و به تفکیک گروه‌ها ارائه شده است. برای بررسی رابطه بین ابعاد سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده با ترس از ارزیابی منفی در ابتدا از آزمون همبستگی استفاده شد (جدول ۲).

اعتبار را به دنبال نداشت. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی ماده‌هایی که معکوس نمره‌گذاری می‌شوند ۰/۴۷ به دست آمد. همبستگی‌های کل پرسشنامه بین ۰/۲۴ تا ۰/۲۹ به دست آمد و حذف هیچ یک از پرسش‌ها به افزایش اعتبار نینجامید. اعتبار این پرسشنامه، در این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه ادراک از شیوه‌های فرزندپروری (PSQ). این پرسشنامه توسط نقاشان و بر اساس کارهای شفر (۱۹۶۵) نقل از پاکدامن و خانجانی، (۱۳۹۰) تهیه شده و ۷۷ ماده دارد و دو بعد مهار^۱ و محبت^۲ را در روابط والد-فرزند و از زاویه بازخورد آزمودنی‌ها مورد سنجش قرار می‌دهد. در مطالعه صادقی، مظاهری و حیدری (۱۳۸۶)، ضریب اعتبار کل پرسشنامه ۰/۸۸، بعد مهار ۰/۷۸ و محبت ۰/۹۴ محاسبه شد. در پژوهش احمدی، پاکدامن و حیدری (۱۳۹۰)، اعتبار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که بعد مهار ۰/۷۴ و محبت ۰/۹۵ بود. همچنین در این پژوهش، آلفای کرونباخ بعد مهار ۰/۷۹ و بعد محبت ۰/۹۶ به دست آمد. ماده‌های پرسشنامه براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود ماده‌های ۱ تا ۴۲ مربوط به بعد مهار است که تا ماده ۱۴ به طور مستقیم (یک = همیشه، دو = تقریباً همیشه، سه = گاهی،

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد افراد نمونه در ابعاد سبک‌های فرزندپروری و ترس از ارزیابی منفی به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	عادی		تیزهوش		کل	
	SD	M	SD	M	SD	M
سبک فرزندپروری - بعد مهار	۲۱/۵۱	۱۲۹/۳۲	۱۵/۱۲	۱۲۵/۷۸	۲۰/۱۷	۱۲۸/۴۷
سبک فرزندپروری - بعد محبت	۲۹/۶۶	۱۳۲/۶۹	۱۷/۷۷	۱۳۹/۵۳	۲۷/۳۳	۱۳۴/۳۶
ترس از ارزیابی منفی	۷/۴۹	۳۶/۹۶	۸/۷۰	۳۶/۱۲	۷/۷۸	۳۶/۷۵

جدول ۲

همبستگی ابعاد دوگانه فرزندپروری ادراک‌شده با میزان ترس از ارزیابی منفی به تفکیک گروه

سبک‌های فرزندپروری	عادی		تیزهوش		کل	
	r	n	r	n	r	n
مهار	۰/۱۴۲	۱۰۱	۰/۴۸۹*	۳۱	۰/۱۹۰*	۱۳۲
محبت	-۰/۱۳۴	۹۹	-۰/۲۰۰	۳۱	-۰/۱۴۶	۱۳۰

*P<۰/۰۵

مهار با ترس از ارزیابی منفی رابطه معنادار ندارد ($r=۰/۱۴۲$). در حالی که این رابطه در گروه دانش‌آموزان تیزهوش مثبت معنادار است ($r=۰/۳۸۹$). برای مقایسه این همبستگی‌ها در دو نمونه تیزهوش و عادی، در ابتدا این ضرایب به نمره‌های Z_T تبدیل شد (جدول ۳).

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین بعد مهار با ترس از ارزیابی منفی ($r=۰/۱۹۰$) همبستگی مثبت معنادار و بین بعد محبت با ترس از ارزیابی منفی ($r=-۰/۱۴۶$) همبستگی منفی وجود دارد که البته، این رابطه معنادار نیست. همچنین نتایج نشان می‌دهند در گروه دانش‌آموزان عادی، بعد

جدول ۳

مقادیر ZI متناظر با همبستگی‌های بین ابعاد دوگانه فرزندپروری ادراک شده با ترس از ارزیابی منفی

ابعاد	ZI	
	عادی	تیزهوش
مه‌ار	۰/۱۴۳	۰/۴۱
محبت	-۰/۱۳۴	-۰/۲۰۲

مقدار Z برای همبستگی بعد مه‌ار و ترس از ارزیابی منفی (۰/۱۲۵-) نشان می‌دهد تفاوت این رابطه در دو گروه عادی و تیزهوش معنادار نیست. مقدار Z برای بعد محبت و ترس از ارزیابی منفی (۰/۳۲) نیز معنادار نیست.

بحث

یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص ارتباط ابعاد سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و ترس از ارزیابی منفی، حاکی از رابطه مستقیم و معنادار مه‌ار اعمال‌شده از سوی والدین با ترس از ارزیابی منفی فرزندان نوجوان آنهاست. از دیدگاه شناختی-رفتاری درباره هراس اجتماعی، ترس از ارزیابی منفی هسته مرکزی اضطراب اجتماعی است (رپی و هینبرگ، ۱۹۹۷). به دلیل ویژگی خاص تیزهوشان مبنی بر فزون هیجان‌پذیری^۱ آنان نسبت به تجربه‌های و وقایع گوناگون، هیجان‌ها و عواطف آنها به افراد، مکان‌ها و اهدافشان بسیار وابسته است. این وابستگی زیاد موجب می‌شود در صورت برآورده نشدن انتظاراتشان، نوجوانان تیزهوش آسیب‌دیده واکنش‌های شدید نشان دهند. بنابراین یکی از ویژگی‌های افراد سرآمد واکنش شدید نسبت به افراد است که موجب واکنش شدید در صورت مخالفت می‌شود (کالاگر، ۱۳۶۹/۱۹۷۹). همچنین نتایج پژوهش هودسون و رپی (۲۰۰۱)، بوگلز و برچمن‌توسینت (۲۰۰۶) و وود و دیگران (۲۰۰۳) همسو با نتایج پژوهش حاضر، بیانگر آن بود که سطوح بالای مه‌ار والدین کودکان را به سمت تجربه اضطراب بیشتر سوق می‌دهد. این امر با اشاره به دیدگاه نظری فروید در زمینه تأثیر سخت‌گیری‌های والدین و مهارگری آنان در وهله‌های تحول و نیز اثرات رابطه والد-فرزند بر شکل‌گیری رفتارهای آتی فرزندان در نظریه دلبستگی بالبی می‌تواند قابل ملاحظه و تبیین باشد (منصور و دادستان، ۱۳۸۸). همچنین

معنادار بودن رابطه مستقیم مه‌ار و ترس از ارزیابی منفی با نتایج پژوهش سایدریتس و کافتسیوس (۲۰۰۸)، درمورد ترس از شکست همسو است. این نتایج می‌تواند نشانگر آن باشد که نوجوانانی که در خانواده‌های مستبد با مه‌ار بالا پرورش می‌یابند، نسبت به توانایی‌های خود اطمینان کافی کسب نمی‌کنند، چرا که به‌طور مداوم با دستورات و انتقادات والدین مواجه می‌شوند. عدم اطمینان از توانایی خود، سبب می‌شود فرد از اینکه مورد ارزیابی و قضاوت منفی دیگران قرار بگیرد، نگران و مضطرب باشد. در این پژوهش نتایج نشان دادند بعد محبت رابطه معناداری با ترس از ارزیابی منفی ندارد. این در حالی است که نتایج پژوهش‌های گذشته (سایدریتس و کافتسیوس، ۲۰۰۸؛ هودسون و رپی، ۲۰۰۱؛ بوگلز و برچمن‌توسینت، ۲۰۰۶؛ وود و دیگران، ۲۰۰۳) از معناداری رابطه معکوس محبت و اضطراب سخن به میان آورده‌اند. احتمالاً در پژوهش حاضر، تعداد کم نمونه در گروه تیزهوش باعث شده است نیرومندی رابطه به‌اندازه کافی بارز نشود.

همسو با نتایج مطالعه پیترسون و دیگران (۲۰۰۹)، این پژوهش نشان داد شدت تجارب تنیدگی‌زای تحصیلی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت است. در پژوهش حاضر، همبستگی بین مه‌ار و ترس از ارزیابی منفی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش، مثبت معنادار است. این در حالی است که بین این دو متغیر در گروه دانش‌آموزان عادی همبستگی معناداری یافت نشد. پژوهش درونسکی و کلمن (۱۹۸۹) مطابق با نتایج پژوهش حاضر، نشان می‌دهد کودکان تیزهوش در مقایسه با همسالان عادی خود ترس بیشتری را تجربه می‌کنند. گونزالز-دهاس، ویلمز و دوانهولین (۲۰۰۵) معتقدند وقتی والدین به عنوان یک الگوی قابل اعتماد با فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان در منزل درگیر می‌شوند، دانش‌آموزان احساس کفایت و شایستگی بیشتری می‌کنند. وقتی والدین در فعالیت‌های کودک درگیرند او احساس امنیت و تعلق بیشتری می‌کند، این امر به کودک نشان می‌دهد که والدین برای او ارزش قائلند و به او اهمیت می‌دهند. گووی و والرند (۱۹۹۷) نیز معتقدند اگر والدین به دانش‌آموز فرصت دهند آزادانه فعالیت‌های مورد علاقه خود را انتخاب کنند و فرزندان خود را

تدارک بسته‌های آموزشی برای اولیا و مربیان تدابیر لازم برای رفع این مشکل و پیامدهای آن اندیشیده شود.

همانند هر پژوهش دیگری، این پژوهش نیز با محدودیت‌هایی همراه بود که احتیاط در به کارگیری نتایج را تا انجام پژوهش‌های آتی، که بتواند روابط بین متغیرها را دقیق‌تر تعیین کند، الزامی می‌نماید. یکی از این محدودیت‌ها افت شدید شرکت‌کنندگان تیزهوش بود که پژوهشگران را وادار به مقایسه ۳۴ دانش‌آموز تیزهوش با ۱۰۳ دانش‌آموز عادی کرد. این محدودیت علاوه بر اینکه می‌تواند منجر به مخدوش شدن مفروضه همگنی واریانس‌های دو گروه شود، این شبهه را نیز ایجاد می‌کند که ممکن است ویژگی مشترکی به غیر از هوش بالا در گروه تیزهوشان موجب عدم همکاری آنها در پژوهش شده است که همین ویژگی می‌تواند بر خود نتایج نیز اثرگذار بوده باشد. توصیه می‌شود ترس از ارزیابی منفی در هر یک از ابعاد فرزندپروری (مقتدرانه، سهل‌انگارانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه) مورد مقایسه قرار گیرد. علاوه بر این دانش‌آموزان در این پژوهش از شهر تهران بودند، که ممکن است متفاوت بودن زندگی در پایتخت بر نتایج تحقیق تأثیرگذار باشد. بهتر است این پژوهش در شهرهای دیگر و همچنین روستاها نیز انجام شود. انجام پژوهش حاضر در پسرهای دبیرستانی و همچنین پسران و دختران مقطع راهنمایی نیز توصیه می‌شود. محدودیت دیگر، عدم کنترل تعدادی از متغیرهای خانوادگی شرکت‌کنندگان است که به دلیل عدم امکان دسترسی به والدین و دستیابی به اطلاعات دقیق در این زمینه، امکان انجام این کنترل میسر نشد، به طور مثال اطلاعات مربوط به کیفیت و کمیت روابط والدین یا مشکلات احتمالی آنان، سوابق جدایی روان‌شناختی یا واقعی آنان و... پیشنهاد می‌شود افزون بر اطلاعات گردآوری‌شده توسط سوالات پرسشنامه‌ها، درباره این متغیرها نیز اطلاعات جمع‌آوری شود. همچنین با توجه به اهمیت ترس از ارزیابی منفی نوجوانان در بهزیستی روان‌شناختی آنان و نقش عامل مهار والدینی در افزایش این متغیر، تدارک بسته‌های آموزشی مخصوص والدین در این زمینه و مناسب‌سازی آن از لحاظ ویژگی‌های روان‌سنجی می‌تواند موضوع پژوهش دیگری باشد.

به مشارکت در امور تحصیلی تشویق کنند، دانش‌آموزان احساس شایستگی و استقلال عمل می‌کنند. به نظر می‌رسد وقتی درگیری صمیمانه والدین با نوجوان به اعمال مهار و انتظارات سطح بالا تبدیل می‌شود، احساس شایستگی و استقلال عمل به شدت افت می‌کند و سبب می‌شود دانش‌آموز به توانایی‌های خود اطمینان کافی نداشته باشد و به‌طور مداوم از مورد قضاوت منفی قرار گرفتن توسط اطرافیان، نگران باشد. نیهارت (۱۹۹۹) معتقد است آسیب‌پذیری بالاتر نوجوانان تیزهوش در مواجهه با تعارض‌های بین فردی، به سبب ظرفیت‌های عمیق شناختی این نوجوانان است. این ظرفیت‌ها باعث می‌شود آنان در مقابله با این مشکلات سطوح بالاتری از تجارب تنیدگی‌زا را گزارش کنند.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان دادند ادراک از مهار والدین توسط نوجوانان، خصوصاً نوجوانان تیزهوش، آنان را به سمت ترس از ارزیابی منفی سوق می‌دهد و زمینه را برای رشد هر چه بیشتر اختلال‌هایی همچون هراس اجتماعی و کمال‌گرایی مرضی مهیا می‌کند. اگرچه مقایسه ضرایب همبستگی در این پژوهش نشان داد رابطه بین ابعاد سبک‌های فرزندپروری و ترس از ارزیابی منفی در نوجوانان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری ندارد، اما معناداری این رابطه در داخل گروه تیزهوش با حجم نمونه کوچک‌تر نسبت به گروه عادی را می‌توان شواهدی برای حساسیت بیشتر نوجوانان تیزهوش به مهارهای والدین قلمداد کرد که مؤید ویژگی فزون‌هیجان‌پذیری این گروه است.

با توجه به اینکه کودکان و نوجوانان تیزهوش، سرمایه‌های ارزشمند ملی آینده هر کشورند، تلاش در تدارک محیطی امن و خالی از اضطراب، برای رشد و تعالی علمی آنان ضروری به نظر می‌رسد. لذا پیش‌بینی برنامه‌های آموزشی مناسب جهت آموزش مهارت‌های فرزندپروری صحیح به والدین این دسته از نوجوانان لازم است. با عنایت به اینکه در نوجوانان تیزهوش تمایلات کمال‌گرایانه بیشتری نسبت به هم‌تایان عادی‌شان دیده می‌شود، اغلب اوقات این نوجوانان نگران ارزیابی منفی دیگران نسبت به عملکردشان هستند و در اکثر مواقع، محیط خانواده و مدارس ویژه تیزهوشان به این تمایلات دامن می‌زنند، بهتر است با

منابع

- احمدی، س.، پاکدامن، ش. و حیدری، م. (۱۳۹۰). بررسی ارتباط سبک فرزندپروری ادراک‌شده، راه‌های دانستن و مباحثه‌طلبی دانشجویان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۷ (۲۷)، ۳۷۱-۳۵۵.
- استافورد، ل. و بابر، ج. (۱۳۷۷). *تعامل والدین و کودکان*. ترجمه م. دهگانه‌پور. م. خرازچی. تهران: انتشارات رشد (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۹۳).
- پاکدامن، ش. و خانجانی، م. (۱۳۹۰). نقش فرزندپروری ادراک‌شده در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و جمع‌گرایی در دانشجویان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱ (۴)، ۱۰۲-۸۱.
- جمشیدی، ب.، دلاورپور، م.، حقیقت، ش. و لطیفیان، م. (۱۳۸۸). مقایسه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر ابعاد کمال‌گرایی. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱ (۴۹)، ۳۵-۲۰.
- حق‌شناس، ح.، چمنی، ا. و فیروزآبادی، ع. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۱ (۲۹ و ۳۰)، ۶۶-۵۷.
- دادستان، پ. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی*. (جلد اول). تهران: سمت.
- شکری، ا.، گراوند، ف.، نقش، ز.، علی‌ترخان، ر. و پاییزی، م. (۱۳۸۷). ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۱۴ (۳)، ۳۲۵-۳۱۶.
- صادقی، م.، مظاهری، م. و حیدری، م. (۱۳۸۶). تصور از خدا در روش‌های تربیت دینی متفاوت. *مجله روان‌شناسی*، ۱۱ (۴)، ۳۸۰-۳۶۲.
- عارفی، م. (۱۳۸۷). مقایسه خودگردانی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی و نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد خودگردانی برای عملکرد تحصیلی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۷ (۱۸ و ۱۹)، ۹۸-۷۵.
- فاضلی‌مهرآبادی، ع.، محمدی، س.، آقابابایی، ن.، ایزدپناه، ش.، پناغی، ل. و قدیری، ف. (۱۳۹۰). پیوندهای والدینی و سلامت روانی: نقش جنس. *روان‌شناسان ایرانی*، ۱ (۳۰)، ۲۰۶-۱۹۷.
- گالاگر، ج. (۱۳۶۹). *آموزش کودکان تیزهوش*. ترجمه م. مهدی‌زاده و ا. رضوانی. مشهد: آستان قدس رضوی (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۷۹).
- ماسن، پ.، کیگان، ج.، هوستون، آ. و کانجر، ج. (۱۳۷۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه م. یاسایی. تهران: ماد (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۶۳).
- منصور، م. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری*. تهران: سمت.
- منصور، م. و دادستان، پ. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی ژنتیک ۲: از روان‌تحلیل‌گری تا رفتارشناسی*. تهران: رشد.
- مینوچین، س.، نیکولز، م. پ. و یانگلی، و. (۱۳۹۰). ارزیابی خانواده‌ها و زوجها: از سمپتوم تا سیستم. ترجمه آ. خدابخشی‌کولایی، ا. همتی‌منش و ع. ملکی‌تبار. تهران: جنگل (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۶).
- نوری‌ثمرین، ش.، برومندنسب، م.، فلاطونی، ف. و سراج‌خرمی، ن. (۱۳۸۸). مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۴ (۱۱)، ۵۹-۴۷.
- وکیلیان، س. و قنبری‌هاشم‌آبادی، ب. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی تلفیق گروه درمانی شناختی-رفتاری و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ترس از ارزیابی منفی و اجتناب اجتماعی. *روان‌شناسی بالینی*، ۱ (۲)، ۲۸-۱۱.
- ولی‌زاده، ش. (۱۳۹۰). سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌گر خودپنداشت یا حرمت خود. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱ (۳۰)، ۱۵۶-۱۴۳.
- هترینگتون، ا. م. و پارک، ر. د. (۱۳۷۳). *روان‌شناسی کودک از دیدگاه معاصر*. ترجمه ج. طه‌پوریان. مشهد: آستان قدس رضوی (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۸۶).
- Aslan, S. (2011). The analysis of relationship between school bullying, perceived parenting styles and self-esteem in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1798-1800 .
- Bartell, N. P., & Reynolds, W. M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and non-gifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24 (1), 55-61.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.

- 72, 1832-1843.
- Collins, K. A., Westra, H. A., Dozois, D. J. A., & Stewart, S. H. (2005).** The validity of the brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Journal of Anxiety Disorders, 19* (3), 345-359 .
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2000).** *Self-concept theory, research and practice advances for the new millennium*. University of Western Sydney, Self Research Centre .
- Derevensky, J., & Coleman, E. B. (1989).** Gifted children's fears. *Gifted Child Quarterly, 33*, 65-68.
- Dwairy, M., & Menshar, K. E. (2006).** Parenting style, individuation, and mental health of Efyptian adolescents. *Journal of Adolescence, 29*, 103-117.
- Ebersöhn, L., & Maree, J. G. (2006).** Demonstrating resilience in a HIV & AIDS context: An emotional intelligence perspective. *Gifted Education International, 22* (1), 14-30.
- Faytout, M., Tignol, J., Swendsen, J., Grabot, D., Aouizerate, B., & Lepine, J. P. (2007).** Social phobia, fear of negative evaluation and harm avoidance. *European Psychiatry, 22* (2), 75-79.
- Fletcher, A., Darling, N., Dornbusch, S., & Steinberg, L. (1995).** The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology, 31*, 300-310.
- Ginsburg, G., & Bronstein, Ph. (2008).** Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 64* (5), 1461-1474 .
- Gonzalez-dehass, A. R., Willems, P. P., & DoanHolbin, F. D. (2005).** Examining the relationship between parental involvement and student
- Baumrind, D. (1972).** An exploratory study of socialization effects of black children: Some black-white comparisons. *Child Development, 43*, 261-267.
- Besharat, M. A., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011).** The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 1280-1283 .
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006).** Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review, 26* (7), 834-856.
- Bogenschneider, K., & Pallock, L. (2008).** Responsiveness in parent-adolescent relationships: Are influences conditional? Does the reporter matter? *Journal of Marriage and Family, 70* (4), 1015-1029.
- Bornstein, M. H. (2002).** Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed). *Hand book of parenting: Being and becoming a parent*. (2nd ed., Vol 3, pp. 509-535). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. .
- Bronte-Tinkew, J., Moore, k., & Carrano, J. (2006).** The father-child relationship, parenting styles, and adolescent risk behaviors in intact families. *Journal of Family Issues, 27* (6), 850-881 .
- Brosshot, J., & Van Der Doef, M. (2006).** Daily worrying and somatic health complaints: Testing the effectiveness of a simple worry reduction intervention. *Psychology and Health, 21*(1), 19-31.
- Casey, B. J., & Caudle, K. (2013).** The teenage brain self-control. *Current Directions in Psychological Science, 22* (2), 82-87 .
- Chao, R. K. (2001).** Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development,*

- (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), 317-327 .
- Kim, K., & Rohner, R. (2002).** Parental warmth, control, and involvement in schooling predicting academic achievement among Korean-American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (2), 127-140.
- Leone, D., Ray, S., & Evans, M. (2013).** The lived experience of anxiety among late adolescents during high school: An interpretive phenomenological inquiry. *Journal of Holistic Nursing*, 31 (3), 198-199.
- Leary, R. M. (1983).** A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013).** Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37 (72), 1091-1108.
- Levinson, Ch. A., Rodebaugh, Th. L., White, E. K., Menatti, A., Weeks, J. W., Iacovino, J. M., & Warren, C. S. (2013).** Social appearance anxiety, perfectionism, and fear of negative evaluation: Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders? *Appetite*, 67, 125-133.
- Linnenbrink, E. A. (2007).** The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. Schutz & R. Pakrun (Eds), *Emotion in education* (pp.107-124). San Diego, CA: Academic press.
- Linnenbrink, E. A., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999).** The role of goals and affect in working motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-121.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1989).** Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154 .
- Guay, F., & Vallerand, R. (1997).** Social Context, Student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Harter, S. (1990).** Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective in J. Kollingian & R. Sternberg, Eds. Perception of competence across the life-span (pp.67-98). Yale university press, New Haven, CT.
- Heaven, P. C. L. (1996).** *Adolescent health: The role of individual differences*. London: Routledge.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008).** Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22 (8), 707-724.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001).** Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1411-1427.
- Idri, N. (2011).** Sources of FNE among first year LMD1 students of Abderrahmane Mira University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1932-1941.
- Jain, M., & Sudhir, P. M. (2010).** Dimensions of perfectionism and perfectionistic self-presentation in social phobia. *Asian Journal of Psychiatry*, 3 (4), 216-221 .
- Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G.**

- Differences*, 40 (1), 159-170.
- Rapee, R. M., & Heimbrg, R. G. (1997).** A cognitive behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 35, 741-756.
- Raudino, A., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2013).** The quality of parent/child relationships in adolescence is associated with poor adult psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 36 (2), 331-340.
- Rice, J. A, Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007).** "Just stop thinking about it": Effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7 (4), 812-823.
- Romeo, R. (2013).** The teenage brain, the stress response and the adolescent brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22 (2), 140-145.
- Rodebaugh, Th. L., Woods, C. M., Thissen, D. M., Heimberg, R. G., Chambless, D. L., & Rapee, R. M. (2004).** More information from fewer questions: The factor structure and item properties of the original and brief Fear of Negative Evaluation Scale. *Psychological Assessment*, 16 (2), 169-181.
- Ryan, R., Stiller, J., & Lynch, J. (1994).** Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226-249
- Schaefer, E. S. (1959).** A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59 (2), 226-235.
- Schaefer, E. S. (1965).** A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29 (6), 552-557.
- Shumaker, E. A, & Rodebaugh, Th. L. (2009).** Perfectionism and social anxiety: Rethinking the memory functioning. *Learning and Individual Differences*, 11 (2), 213-230
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010).** Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54 (1), 31-41.
- McClure, A. C., Tanski, S. E, Kingsbury, J., Gerrard, M., & Sargent, J. D. (2010).** Characteristics associated with low self-esteem among US adolescents. *Academic Pediatrics*, 10 (4), 238-244.
- Miller, A., Lambert, A., & Neumeister, K. L. S. (2012).** Parenting style, perfectionism, and Creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (4), 344-365 .
- Milner, M. (2013).** Paradoxical inequalities adolescent peer relations in indian secondary schools. *Sociology of Education*, 86 (3), 253-267.
- Neihart, M. (1999).** The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-18.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., & Briere, N. (2001).** Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25 (4), 279-306 .
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009).** A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), 34-49.
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006).** Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual*

- Jörgl, G., & Hager, V. (2005).** Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine, 31* (2), 63-72.
- Watson, D., & Friend, R. (1969).** Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 448-457.
- Wilson, Ch., Budd, B., Chernin, R., King, H., Leddy, A., Maclellan, F., & Mallandain, I. (2011).** The role of meta-cognition and parenting in adolescent worry. *Journal of Anxiety Disorders, 25* (1), 71-79.
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W., & Chu, B. C. (2003).** Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44* (1), 134-151.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005).** Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence, 33* (4), 369-391 .
- Zhan, M. (2006).** Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28* (8), 961-975.
- role of high standards. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 40* (3), 423-433 .
- Sideridis, G. D., & Kafetsios, K. (2008).** Perceived parental bonding, fear of failure and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development, 32* (2), 119-130 .
- Sorkhabi, N. (2005).** Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development, 29* (6), 552-563 .
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994).** Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65* (3), 754-770.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001).** Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 2* (1), 55-87.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012).** Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives, 6* (2), 129-135.
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R.,**