

بررسی نقش سبک فرزند پروری والدین در اجتماعی شدن دانش آموزان مدارس راهنمایی (رویکردی اجتماعی - فرهنگی)

محمد حسین نژاد*

دکتر حکمت ا... عبدال... زاده**

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر سبک فرزند پروری والدین بر شکل‌گیری نظام ارزشی و خود-نظم بخشی تحصیلی دانش آموزان مدارس راهنمایی با تکیه بر رویکرد اجتماعی-فرهنگی بود. به این منظور با استفاده از نمونه گیری خوش‌هایی چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. پاران و مادران پرسشنامه سبک‌های فرزند پروری با مریند را تکمیل نمودند. ۶۰ خانواده مقتدر، ۵۸ خانواده مستبد و ۵۳ خانواده سهل‌گیر انتخاب شدند. فرزندان خانواده‌های فوق که در سال تحصیلی ۱۴۰۹-۱۴۰۰ در دوره تحصیلی راهنمایی مشغول به تحصیل بودند پرسشنامه‌های زمینه ارزش‌های شوارتز و خود-نظم بخشی بوفارد را تکمیل نمودند. نتایج پژوهش با استفاده از آزمونهای همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. میان سبک فرزند پروری پاران و مادران در خانواده‌های مقتدر در مقایسه با دو سبک دیگر، همبستگی معنادار بالاتری به دست آمد ($P < 0.01$). نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که فرزندان خانواده‌های مقتدر نسبت به دو گروه دیگر نمره‌ای بالاتر در ارزش‌های محافظه-کاری، از خود گذشتگی و خود-نظم بخشی تحصیلی کسب کردند ($P < 0.01$). بر اساس نظریه ویگوتسکی کودک با همکاری والدین و از راه زیان، شناخت و ابزار، تفکر درباره ارزشها را از فرهنگ دریافت و درونی می‌کند. البته فرزندان در پذیرش ارزشها و هنجارهای اجتماعی نیز یک فرآیند میان-فردی به درون-فردی را می‌کارند، یعنی ارزش‌های والدین را درونی می‌کنند و برای راهنمایی رفتارهای خود از آنها بهره می‌گیرند. والدین مقتدر با به کارگیری قواعد و انتظارات معقول دگر-نظم بخشی مناسبی فراهم می-آورند، سپس فرزندان با بهره‌مندی از گفتار خصوصی دستورالعمل‌های والدین را به خود آموختند و در نهایت گفتار درونی به خود-نظم بخشی فرزندان آنها کمک می‌کند. کلید واژگان: اجتماعی شدن، ارزشها، خود-نظم بخشی تحصیلی، درونی‌سازی، نظریه اجتماعی - فرهنگی، سبک فرزند پروری

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۰/۱۴
تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۱۹

* عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

** استاد دانشگاه صدرالدین عینی تاجیکستان

mhoseinnejad@yahoo.com

skhabibov.cc@mail.ry

مقدمه

اصطلاح "اجتماعی شدن"^۱ به فرآیندهایی اشاره دارد که از طریق آنها فرد بسی تجربه مهارتها، الگوهای رفتاری، ارزشها و انگیزه‌های مورد نیاز را فرا می‌گیرد تا در فرهنگی که در آن رشد می‌کند عملکردی شایسته داشته باشد (مک‌کوبی^۲، ۲۰۰۷^۳). به باور گروسوک و دیویدف^۴ (۲۰۰۷) اجتماعی شدن خیابانی یک طرفه نیست بلکه اعضای جدید گروه اجتماعی نیز در فرآیند اجتماعی شدن فعال هستند و در پذیرش مطالبی که اعضای باسابقه‌تر گروه به آنها ارائه می‌کنند انتخاب گرند. علاوه بر این اعضای جدید نیز ممکن است تلاش کنند تا اعضای بزرگسال را به سوی اجتماعی شدن سوق دهند. این امر نقش عاملیت^۵ در اجتماعی شدن را روشن می‌کند که مورد تاکید نظریه‌های معاصر است. اینکه می‌گوییم کودکان دارای عاملیت هستند به این معنی است که آنها شرکتی فعال در اجتماعی شدن خود دارند و به سادگی از بزرگسالان شکل و قالب نمی‌گیرند (کوارا^۶، ۲۰۰۹^۷).

از نظر گروسوک (۲۰۰۲) اجتماعی شدن به رشد خود-نظم بخشی^۸ هیجان، تفکر و رفتار می-انجامد، پیروی از معیارهای فرهنگی، گرایشها و ارزش‌های مطلوب جامعه را فراهم و موجب اکتساب مهارتهاي نقش پذیری، راهبردهای حل تعارض و توجه به روابط می‌شود. مک‌کوبی (۲۰۰۷) درونی‌سازی^۹ و نقش آن در گسترش خود-نظم بخشی را موضوع اصلی مطالعه در اجتماعی شدن می‌داند. در درونی‌سازی به عنوان یکی از اهداف اجتماعی شدن، ارزشها و معیارها به گونه‌ای درونی می‌شوند که اعضای یک گروه بر اساس این ارزشها به صورت ارادی عمل می-کنند، نه از ترس نتایج خارجی یا امید به پاداش (گروسوک و دیویدف، ۲۰۰۷).

در مقاله حاضر دو بخش از این اهداف بررسی می‌شود: ارزشها و خود-نظم بخشی تحصیلی. مطالعه شکل‌گیری ارزشها در نوجوانان و همچنین چگونگی رشد خود-نظم بخشی از آسیب‌پذیری‌های نوجوانان پیشگیری می‌کند. نارسایی در خود-نظم بخشی را به مثابه هسته مشترک جرم، بارداری نوجوانان، اعتیاد به مصرف مواد مخدر و الکل، بیماری‌های مقاربتی، شکست تحصیلی، قمار و خشونت خانوادگی در میان مشکلات اجتماعی قلمداد می‌کنند که حول عدم توانایی ظاهری

1. Socialization
2. Maccoby
3. Grusec & Davidov
4. Agency
5. Covara
6. Self-regulation
7. Internalization

افراد در نظم و کنترل خود دور می‌زنند (بامیستر و هیترتون^۱، ۱۹۹۶). در متون اسلامی نقش فطرت و طبیعت آدمی در رشد، رشد از طریق تعلیم و تربیت به وسیله والدین و مریبان و از همه مهمتر با اراده شخصی و اصلاح خویشتن از اهمیت برخوردار است (لطف آبادی، ۱۳۸۵).

یکی از نظریه‌های معاصر در حوزه ارزشها، نظریه شوارتز^۲ (۱۹۹۲) است. بنابر نظریه شوارتز، بعد ارزشی در مجموع، دو محور دو قطبی را تشکیل می‌دهند: نخست آمادگی برای تغییر^۳ در برابر محافظه‌کاری^۴، دوم توجه به غیر خود^۵ در برابر تقویت خود^۶. به عبارت دیگر بعد آمادگی برای تغییر، شامل ارزش‌های خود رهبری^۷، برانگیختگی^۸ و لذت طلبی^۹ است؛ ارزش‌های قدرت‌گرایی^{۱۰}، پیشرفت^{۱۱} و لذت طلبی بیان کننده بعد تقویت خود هستند؛ ارزش‌های سنت گرایی^{۱۲}، همنوایی^{۱۳} و امنیت^{۱۴} بیانگر بعد محافظه‌کاری و ارزش‌های جهان گرایی^{۱۵} و خیرخواهی^{۱۶} نشان دهنده توجه به خود هستند (شوارتز، ۱۹۹۲). پژوهش حاضر اثرات فرزند پروری بر رشد ارزش‌های محافظه‌کاری و توجه به غیر خود را در نظریه شوارتز (۱۹۹۲) که محور توجه آنها در نظر گرفتن دیگران و پذیرش هنجارهای اجتماعی است بررسی می‌کند (مارتینز و گارسیا^{۱۷}، ۲۰۰۸). بر اساس یافته‌های شوارتز و باردی (۲۰۰۱) سه ارزش خیرخواهی، جهانی بودن و خود رهبری در فرهنگ‌های مختلف به طور قوی‌تر مورد انتخاب قرار می‌گیرند و تمایلی عمومی برای مطلوب شمردن این ارزشها وجود دارد. آنها این ارزشها را ارزش‌های همگانی و فرهنگی نامیده‌اند که مطابق با نظریه مزلو نیازهای اساسی بشر را برآورده می‌سازند. همانگ با نظریه مزلو این ارزش‌های خود شکوفایی در رأس هرم نیازها قرار دارند (به نقل از کاظمی، ۱۳۸۵).

-
- 1 . Baumister & Heatherton
 2. Schwartz
 3. Openness to change
 4. Conservation
 5. Self-transcendence
 6. Self-enhancement
 7. Self-direction
 8. Stimulation
 9. Hedonism
 10. Power
 11. Achievement
 12. Tradition
 13. Conformity
 14. Security
 15. Universalism
 16. Benevolence
 17. Martinez &Garcia

خانواده نخستین بافت مؤثر و فراگیر برای اجتماعی شدن است (گروسک، ۲۰۰۲؛ اسمتنا،^۱ ۲۰۱۱؛ استاین برگ و سیلک،^۲ ۲۰۰۲؛ گروسک و دیوید،^۳ ۲۰۰۷). در سازماندهی سه بخشی فرهنگ، والدین و کودکان، والدین پلی میان روش‌های فرهنگی و عقاید موجود در مورد زندگی و یادگیری روزمره کودکان هستند. گفته می‌شود که تنها دو نوع اطلاعات وجود دارد که باید به نسلهای بعد انتقال یابد؛ اطلاعات ژنتیکی و اطلاعات فرهنگی و والدین مسیر معمول و نهایی هر دوی این انتقال‌ها هستند (برنشتاين،^۴ ۲۰۰۶). بر مبنای دو رویکرد، موضوع اثر تعاملات والد-فرزندی بر اجتماعی شدن فرزندان بررسی شده است: یکی از رویکرد سخن‌شناسی^۵ استفاده می‌کند و سبکهای فرزند پروری را مورد مطالعه قرار می‌دهد، دیگری رویکرد تعامل اجتماعی را به کار می‌برد و بر ماهیت تعاملات درونی میان والد و کودک می‌پردازد (پارک و بریل،^۶ ۲۰۰۶).

سخن‌شناسی که با مریند^۷ (۱۹۷۱) ارائه کرده بانفوذترین و گسترده‌ترین طرح مورد استفاده برای توصیف سبکهای فرزند پروری است. بر اساس سخن‌شناسی با مریند، فرزند پروری بر اساس دو بعد جداگانه انجام می‌پذیرد: موقع^۸ و گرمی.^۹ ترکیب گوناگون دو بعد موقع (شامل معیارهای بالا، الزامات بلوغ و کمال و کترل) و گرمی (مستلزم محبت، پذیرش، حمایت و حساسیت والدین)، چهار شیوه فرزند پروری را به وجود می‌آورند که پژوهش با مریند در مرحله اول بر سه شیوه آن متمرکز شده است: مقترانه^{۱۰}، مستبدانه^{۱۱}، سهل گیرانه^{۱۲}. با مریند در کار بعدی خود که با همکاری مککوبی و مارتین^{۱۳} (۱۹۸۳) انجام داده سبک غافل^{۱۴} را از سبک سهل گیر جدا نموده است. در نتیجه والدین غافل نیز به این گروه اضافه گردیده اند (به نقل از اسمتنا، ۲۰۱۱).

در فرزند پروری مقترانه والدین توقعات بالایی از فرزندان دارند، استقلال و اتکا به نفس را تشویق و به طور مستمر پاسخگو هستند. در این سبک ماهیت دو سویه تعامل والد - کودک و به رسمیت شناختن عاملیت کودک ویژگی اساسی فرآیند فرزند پروری است. این والدین نوجوان

1. Smetana
2. Steinberg & Silk
3. Bornstein
- 4 . Typology
5. Parke & Buriel
- 6 . Baumrind
7. Demandingness
8. Warmth
9. Authoritative
10. Authoritarian
11. Indulgent
12. Martin
13. Uninvolved

خود را تشویق می‌کنند که استقلال داشته باشد در حالی که برای اعمال او محدودیتها و کترلهایی وضع می‌کنند (کوپکو^۱، ۲۰۰۷). والدین مستبد صمیمیت کمتر اما کترل خیلی بیشتری را اعمال می‌کنند. آنها در مورد قواعد، مقررات و معیارهای خانواده وارد صحبت با نوجوان خود نمی‌شوند (کوپکو، ۲۰۰۷). از نظرگرولنیک و رایان^۲ (۱۹۸۹) والدین مستبد سعی می‌کنند رفتارها و نگرشاهی فرزندان خود را بر اساس مجموعه‌ای خاص از معیارهای دشوار شکل داده، کترل و ارزیابی کنند و آنها برای کترل از تنبیه استفاده می‌کنند (به نقل از استاین برگ و سیلک، ۲۰۰۲).

در فرزند پروری سهل گیرانه والدین خیلی گرم هستند اما توقعی ندارند. آنها بخشنده و منفعل هستند و معتقدند که برای اثبات علاقه به فرزندان باید آنچه می‌خواهند به نوجوانان داده شود (کوپکو، ۲۰۰۷). والدین سهل گیر هر چند استقلال را تشویق می‌کنند اما کمتر به هدایت کودک می‌پردازند و کمتر در مقابل بدرفتاری فرزندان خود واکنش نشان می‌دهند (پاتوک-بکام و همکاران^۳، ۲۰۰۱؛ به نقل از آبار^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). در فرزندپروری بی اعتمنا یا غافل پدران و مادران گرمی و توجه کمی به کودک خود دارند و یا خیلی کم فرزندان را حمایت و راهنمایی می‌کنند و گاهی اصلاً آنها را راهنمایی نمی‌کنند (آبار و همکاران، ۲۰۰۹).

"فرزند پروری مقتدرانه نزدیکترین الگوی فرزندپروری به دستورات تربیتی اسلام است" (بی ریا و همکاران، ۱۳۷۵؛ ۸۷۵). پژوهشاهی مستمر نشان می‌دهند که سبک مقتدرانه در مقایسه با سبکهای مستبدانه، سهل گیرانه و بی اعتمنا با دامنه‌ای گسترده از دستاوردها در نوجوانان همراه است. سبک مقتدرانه قویاً با پیشرفت تحصیلی (استاین برگ و سیلک، ۲۰۰۲)، خود-نظم بخشی تحصیلی بالاتر (کلر^۵ و همکاران، ۲۰۰۴)، رشد مثبت اجتماعی-روانی (برجعی، ۱۳۷۸)، عزت نفس بالاتر (حسینیان و همکاران، ۱۳۸۷؛ استاین برگ و سیلک، ۲۰۰۲؛ کوپر اسمیت^۶، ۱۹۶۷؛ باربر^۷، ۱۹۹۰؛ چادویک^۸ و اورتر^۹، ۱۹۹۲؛ فلسون و زیلینسکی^{۱۰}، ۱۹۸۹؛ به نقل از مارتینز و گارسیا، ۲۰۰۸)، درونی‌سازی ارزش‌های دینی (گینزبرگ^{۱۱}، ۱۹۹۲؛ به نقل از آبار و همکاران، ۲۰۰۹)، کفایت بالاتر،

1. Kopko

2. Grolnick & Ryan

3. Pattock-Beckham et al.

4. Abar

5 . Keller

6. Coopersmith

7. Barber

8. Chadwick

9. Oerter

10 . Felson & Zielinsky

11. Ginzberg

استقلال، رشد اخلاقی بالاتر، اضطراب و افسردگی کمتر و توانایی روانی بالاتر (بامریند، ۱۹۹۱؛ مککوبی و مارتین ۱۹۸۳؛ استاین برگ، ۲۰۰۱؛ استاین برگ و موریس^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از استاین برگ و سیلک، ۲۰۰۲)، شایستگی بیشتر اجتماعی و شناختی (پرات^۲ و همکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از موسوی، ۱۳۷۶) همراه است.

گروه سنی مورد مطالعه در پژوهش حاضر دوره نوجوانی است. از نظر کانگر و پیترسون^۳ (۱۹۸۴) نوجوانی با تغییرات زیستی آغاز می‌شود و با فرهنگ به پایان می‌رسد (به نقل از لطف آبادی، ۱۳۸۵). سالهای نوجوانی برای والدین و نوجوانان دوره‌ای پر فشار است. تحقیقات نشان می‌دهند که نوجوانان میزان بالایی از سازگاری رشدی مانند تغییرات زیستی، شناختی، عاطفی و تغییرات اجتماعی را تحمل می‌کنند تا در مسیر بزرگسالی قرار گیرند (کوپکو، ۲۰۰۷). رشد شناختی در طول دوره نوجوانی به تغییر در نحوه تصمیم‌گیری در خانواده نیاز دارد به ویژه درک نوجوان نسبت به درونی بودن قراردادها و معیارهای اخلاقی سبب می‌شود که وی به قواعد و مقررات از پیش وضع شده والدین اعتراض کند (استاین برگ و سیلک، ۲۰۰۲).

دروني‌سازی ارزش‌های اجتماعی و رشد خود-نظم بخشی کودکان و نوجوانان از اهداف مهم والدین در اجتماعی سازی به شمار می‌آیند (کوچانسکا^۴ و همکاران، ۲۰۰۳؛ هزارد، کریستنسن و مارگولین^۵، ۱۹۸۳؛ گروسک و گودناو^۶، ۱۹۹۴؛ به نقل از مارتنز و گارسیا، ۲۰۰۸؛ آبار و همکاران، ۲۰۰۹)، ولی این متغیرها در حوزه فرزند پروری کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. با این حال شماری از نویسندهایان بر اهمیت سبکهای فرزند پروری در درونی سازی ارزش‌های فرزندان تأکید کرده‌اند (گروسک، گودناو و کوکرینسکی^۷، ۲۰۰۰؛ به نقل از مارتنز و گارسیا، ۲۰۰۸). البته روانشناسان توجهی ویژه به درونی سازی ارزش‌ها به ویژه رفتارهای جامعه پسند^۸ و معیارهای اخلاقی نشان داده‌اند (گروسک و گودناو، ۱۹۹۴؛ به نقل از مارتنز و گارسیا، ۲۰۰۸). اکثر مطالعات انجام شده روی سبک فرزند پروری و تاثیر آن بر نظام ارزشی و خود-نظم بخشی اغلب برگرفته از فرهنگ‌های غربی است. در حال حاضر با تراکم پژوهش‌های میان-فرهنگی آشکار گشته که تعمیمهایی که از یک فرهنگ به بافت‌های فرهنگی دیگر صورت می‌پذیرد، ممکن است معتبر نباشد

1. Morris

2. Pratt

3. Conger & Peterson

4. Kochanska

5. Hazzard , Christensen & Margolin

6. Goodnow

7 .Kuczynski

8. Prosocial behavior

(نافو، شوارتز شالوم و شانفلاغ^۱، ۲۰۰۹)، و حتی در یک بافت فرهنگی یا ملی نیز به دلیل تفاوت در طبقات اجتماعی، تعمیم یافته‌های پژوهشی صحیح نباشد (گوین، ۲۰۰۱؛ هوف، ۲۰۰۲؛ به نقل از پارک و بریل، ۲۰۰۶). از نظر پیترسون، ونتورث^۲ و اسمیرلس^۳ (۱۹۹۷) شواهد کمی درباره اثرات فرزند پروری و همچنین اندازه و کیفیت توافق والدین و فرزندان در فرهنگ‌های غیر غربی در زمینه ارزشها وجود دارد. برای نمونه لونگ، لانو و لام^۴ (۱۹۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که فرزند پروری مقترانه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در ایالات متحده آمریکا و استرالیا افزایش می‌دهد در حالی که فرزند پروری استبدادی این پیامد را ندارد و خلاف آن در فرهنگ‌هنج کنگ صحیح است. به طور کلی درجه اثر بخشی و ضریبه زندگی سبکهای فرزندپروری و شدت آن از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر ممکن است متفاوت باشد (به نقل از نافو و همکاران، ۲۰۰۹). با توجه به تناسبات موجود در یافته‌های پژوهشی در زمینه متغیرهای پژوهش و پذیرش این واقعیت که سبک فرزند پروری والدین و رشد فرزندان تحت تاثیر فرهنگی است که در آن زندگی می‌کنند، لذا باید در تعمیم بخشیدن نتایج پژوهشها یکی که در کشورهای غربی صورت گرفته‌اند در کشورمان با احتیاط عمل کنیم. همچنین پژوهش‌های صورت گرفته در کشور در حوزه خود-نظم بخشی با توجه به رویکرد یادگیری مشاهدهای باندورة انجام شده است، پس ضرورت ایجاب می‌کند که با رویکرد اجتماعی-فرهنگی نیز فرزند پروری و نقش آن در شکل گیری ارزشها و خود-نظم بخشی فرزندان مورد بررسی قرار گیرد.

پژوهش در حوزه اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان از سوی والدین، کانون توجه نظریه‌های رفتارگرایی، روان تحلیلی و یادگیری اجتماعی و در نهایت تحت تأثیر دیدگاه ویگوتسکی روس است که به والدین نقش معلمی می‌دهد (مک‌کوبی، ۱۹۹۲؛ به نقل از وانگ و همکاران^۵، ۱۹۹۹). نظریه ویگوتسکی را نظریه اجتماعی-فرهنگی^۶ می‌نامند. او میان دو سطح فعالیت روانی، تمیز قائل شده است: سطح طبیعی که ناشی از تکامل زیستی جانوران است و مجموعه‌ای از تواناییهای مادرزادی مانند توجه، ادراک و حافظه را شامل می‌شود و سطح فرهنگی یا کارکردهای عالی ذهنی^۷ مانند تفکر، استدلال، یادآوری، رشد اجتماعی، اراده، ارزش‌های اجتماعی- اخلاقی و

1 Knafo, Schwartz Shalom & Schonpflug

2. Hoof

3. Wentworth

4. Smirles

5. Leung, Lau & Lam

6. Wang et al.

7. Socio-Cultural Theory

8. Higher mental functions

خود-نظم بخشی، که توانایی‌های پیچیده‌تری هستند و در نتیجه آنها تعامل بزرگسالان با کودک شکل می‌گیرد و سبب رشد تاریخی فرد و جامعه می‌شود (تاپان^۱، ۲۰۰۸).

اساسی‌ترین مفهوم در نظریه اجتماعی-فرهنگی این است که ذهن انسان واسطه‌مند^۲ عمل می‌کند. ویگوتسکی استدلال می‌کند که انسان مستقیماً به دنیای فیزیکی تکیه نمی‌کند، بلکه بر ابزارها و فعالیتهایی تکیه می‌کند که به ما اجازه می‌دهند تا جهان را تغییر دهیم. ما همچنین از ابزارهای نمادین^۳ یا نشانه‌ها^۴ برای واسطه‌مندی و نظم بخشی روابط خود با دیگران و خودمان استفاده می‌کنیم تا ماهیت این روابط را تغییر دهیم. ابزارهای فیزیکی و ابزارهای سمبولیک (یا روان‌شناختی) مصنوعاتی هستند که از راه فرهنگهای انسانی خلق شده‌اند و بیشتر اوقات در دسترس انسانها قرار دارند. نظامهای ریاضی، موسیقی، هنر، و بالاتر از همه زبان، از جمله این ابزارها هستند (لانتolf^۵، ۲۰۰۸). "زبان در نظریه شناختی-اجتماعی-ویگوتسکی، نقشی ویژه ایفا می‌کند" (کوزولین^۶، ۱۳۹۲؛ ۱۳). از نظر وی کودکان مکالمه میان-فردی با والدین را درونی می‌کنند و به یک گفتار درونی انتقال می‌دهند که به منزله بخشی از کارکرد خود-نظم بخشی کودک برای راهنمایی رفتارهای خودش می‌شود (بازلی^۷، ۱۹۹۳؛ به نقل از موسوی، ۱۳۷۶).

"در نظر ویگوتسکی عنصر اساسی در شکل‌گیری کارکردهای عالی ذهنی فرآیند درونی سازی است. چیزی که ابتدا به مثابه واسطه نشانه‌ای خارجی یا ارتباط میان-فردی ظاهر می‌شود، بعد به فرآیند روان‌شناختی درونی تبدیل می‌شود" (کوزولین، ۱۳۹۲: ۱۵۴). رشد خود-نظم بخشی و ارزشها نیز بر اساس نیروهای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی پیش می‌رود، زیرا کارکردهای میان-فردی مختلف که فرآیندهای درون فردی کارکرد اجتماعی و اخلاقی را می‌سازند به واسطه کلمات، زبان و اشکال گوناگون گفتگو شکل می‌گیرند (تاپان، ۲۰۰۸).

مید^۸ (۱۹۳۴) رفتارگرای اجتماعی یکی از نویسندهایی است که نگرشهای او درباره ماهیت اجتماعی رفتار و ماهیت دوگانه آن به منزله فعالیت ذهنی و عمل خارجی، نقش زبان در درونی-سازی و نظم بندی رفتار نزدیک ترین نظر به نظر ویگوتسکی است (کوزولین، ۱۳۹۲). او عنوان می-کند که شروع خودآگاهی با تلاش کودک برای قدم گذاشتن به بیرون از خودش و با تقلید وی از

1. Tappan

2. Mediated

3. Symbolic tools

4. Signs

5. Lantolf

6. Kozulin

7. Buzzli

8. Mead, G.H.

دیگران و رسیدن به پختگی^۱ آغاز می‌گردد. کودک به تدریج از طریق شرکت در بازیهای قاعده‌مند سعی می‌کند توانایی تعهد به نگرشاهی اجتماعی سازمان یافته را کسب کند. در مراحل پیدایش خود که میدارایه کرده است کودکان چیزی بیش از یک مفهوم از خود را کسب می‌کنند و می‌توانند ادراک از ساختار اجتماعی را با ذهن خود متناسب سازند و هویتی جمعی^۲ به دست آورند (کوارا، ۲۰۰۹). به نظر مید خردسالان و کودکان پیش از هر چیز با تقلید اعمال کسانی که در پیرامونشان هستند به مثابه موجودات اجتماعی ظاهر می‌شوند و آنها با دیدن خودشان از چشم دیگران، به ادراکی از خود به مثابه انسانهای عامل متمایز سه عنوان یک من- دست می‌یابند. از نظر مید ارزش‌های کلی و قواعد اخلاقی موجود در فرهنگی که فرد در آن رشد می‌کند همان دیگری تعمیم یافته است که او درک می‌کند (گیدنز، ۱۳۸۳^۳). کودکی که در آغاز خودآگاه نیست از طریق واکنش دیگران نسبت به اعمالش، به آگاهی از خویشن دست پیدا می‌کند. آگاهی فرد از خود در حکم فاعلی که "برحسب" هنجارهای اجتماعی عمل می‌کند، ممکن است به آگاهی از خود در حکم کسی که "مسئول" هنجارهای اجتماعی است، تبدیل شود.

مید، درونی سازی فرآیندهای اجتماعی تجربه و رفتار از سوی فرد را موجب پیدایش هوش یا ذهن می‌داند، یعنی از طریق درونی سازی تبادل حرکات مهم است که در آن فرد با پذیرش نگرش افراد دیگر نسبت به خود یا نسبت به آنچه در آن مورد فکر می‌کنند به رشد اجتماعی دست می‌یابد (به نقل از کوزولین، ۱۳۹۲). نکته آغاز فهم دیدگاه جامعه‌شناسنگی مید مفهوم عمل اجتماعی^۴ است. مید عمل اجتماعی را هر گونه عملی تعریف می‌کند که نیازمند یک فرد دیگر است تا کامل شود. بدون درگیر شدن در اعمال اجتماعی، افراد نمی‌توانند منهای خودشان را رشد دهند و در نتیجه همان‌گونه که ما می‌دانیم جوامع نیز رشد نخواهند کرد. از نظر مید زبان و خانواده، از نهادهای مهم اجتماعی هستند و یکی از عناصر مهم عمل اجتماعی "گفتار مهم" است. او از اصطلاح گفتار مهم به عنوان مترادفی برای زبان بهره می‌گیرد و منظور از بهره‌گیری از زبان، ژستهای صوتی یا نوشتاری است که معنای مشابهی برای ما و شرکت کنندگان دیگر در عمل اجتماعی دارد. در نظریه مید زبان در شکل‌گیری ارزشها و نظم‌بخشی بر رفتار اثرگذار است. همچنین او معتقد است که فرزندپروری را می‌توان عملی اجتماعی تلقی کرد که در آن والدین با بهره‌گیری از زبان یا گفتار

1. Completion
2. Collective identity
3. Giddens
4. Social act

مهم فرزندان خود را برای زندگی در جامعه آماده می کنند (آتنر^۱، ۲۰۱۱). در پژوهشی که دنزین^۲ (۱۹۷۷) با تکیه بر نظریه مید صورت داده، مشخص شده است والدینی که کودکان خود را وارد بحثهای مشترک خانوادگی می کنند و به اشارات و صحبتهای آنها به مثابه یک ارتباط معنادار پاسخ می دهند، رشد اجتماعی بهتری دارند (به نقل از کوارا، ۲۰۰۹). کولی^۳ (۱۹۶۴، ۱۹۶۳) نیز که نظریه جامعه شناختی وی شباهتهایی به ویگوتسکی دارد، از اندیشمندانی است که روابط میان خود و اجتماع، یعنی پدیدآیی خود از طریق تعاملات نمادین واسطه‌مند با افراد اجتماع را بررسی کرده است. به طور کلی او اعتقاد داشت سرچشمه اعمال فردی در عادتهای اجتماعی است (به نقل از شوبرت^۴، ۲۰۱۱).

از دیدگاه نظریه پردازان اجتماعی-فرهنگی، کودک از طریق خود-نظم بخشی، رفتار خود را نظارت، هدایت و کنترل می کند تا به اهداف شخصی و موقعیتی مستلزم تلاش، دست یابد (کمبل،^۵ ۱۹۹۷). از نظر ویگوتسکی (۱۹۷۸) رشد خود-نظم بخشی با رشد کارکردهای عالی ذهنی مانند خودناظارتی^۶، زبان، گفتاب خصوصی^۷ و کنترل تکانه^۸ همراه است. این فرآیند نتیجه درونی شدن تدریجی راهبردها و عملکردهایی است که در تعامل با والدین و دیگر بزرگسالان به دست آمده است، بنابراین انتقال تدریجی راهبردها از طریق ابزارهای فرهنگی مربوط به خود-نظم بخشی، از مراقبان به کودک صورت می گیرد (به نقل از گروولنیک و فارکاس^۹، ۲۰۰۲).

همان‌طور که گفته شد کارکردهای عالی ذهنی از زندگی اجتماعی ریشه می گیرند، یعنی همین-که کودک با افراد با تجربه‌تر در اجتماع وارد تعامل می شود افراد با تجربه‌تر برای تسهیل رشد شناختی وی تعامل را در دامنه رشد تقریبی^{۱۰} (ویگوتسکی، ۱۹۷۸) هدایت می کنند، که به عنوان فاصله میان رشد واقعی که با حل مستقل مسئله از سوی فرد تعیین می شود و سطح رشد بالقوه که از طریق راهنمایی یک بزرگسال یا تعامل با همسالان توانمندتر انجام می گیرد، تعریف می شود (به نقل از گوین و پرز، ۲۰۰۷^{۱۱}). مفهوم داربست‌سازی^{۱۲} در دیدگاه بروونر^{۱۳} با مفهوم دامنه رشد تقریبی

1. Athens
2. Denzin
3. Cooley
4. Schubert
5. Campbell
6. Self-monitoring
7. Private speech
8. Impulse control
9. Farkas
10. Zone of proximal development
- 11 Gauvian & Perez
12. Scaffolding
13. Brunner

در نظریه ویگوتسکی موازی یکدیگر هستند. به نظر اگن و کوچاک^۱ (۱۹۹۲) از طریق داربست-سازی کودک در مسائلی که مستقلًا قادر به حل آنها نیست، دامنه رشد تقریبی به وجود می‌آید (به نقل از موسوی، ۱۳۷۶). وود^۲ (۱۹۹۸؛ به نقل از گروولینک و فارکاس، ۲۰۰۲) داربست‌سازی را راهبردی برای فرزندپروری معرفی می‌کند که فرآیند درونی شدن را تسريع می‌کند. فرآیندی تعاملی که در آن فرد بزرگسال به طور حساس مشکلات و کارها را برای کودک از طریق تنظیم سطح همکاری کودک و شرکت در کار با توجه به مهارت‌های تعلیم می‌نماید. بنابراین وقتی که کودک کاری را شروع می‌کند یا در انجام دادن آن مشکل دارد، بزرگسال بیشتر خود را از کار عقب می-کشد و از روش‌های کلامی استفاده می‌شود تا افزایش مسئولیت کودک در انجام دادن کار متعهد شده تسهیل گردد.

بر اساس نظریه داربست سازی، رشد شناختی و اجتماعی در بافت تعاملی همراه با اعتماد ساخته می‌شود که نیازمند مراقبان تواناتری است (raigoff، ۱۹۹۰). والدینی که به کودکان زیاد پاداش نمی‌دهند یا آنها را تنبیه نمی‌کنند و به این ترتیب ساختاری را برای یادگیری فراهم می‌آورند که احتمال موفقیت‌های بعدی فرزند در تلاش برای یادگیری را افزایش می‌دهد. والدینی که کودکان خود را در فرآیند رشد به پیش می‌رانند، شرایطی را فراهم می‌کنند که تا فراتر از توانایی فعلی کودک، یعنی در دامنه رشد تقریبی خود قرار گیرد. بر مبنای نظر ویگوتسکی (۱۹۷۸) والدین از آنجا که پخته‌تر از کودک هستند، سطح توانایی‌های کودک را بالا می‌برند. براساس این نظریه تحمل نظرات والدین از طبیعت ارتباط والدین و فرزندان ریشه می‌گیرد، روابطی که والدین و فرزندان می‌سازند و به طور مداوم بازسازی می‌شوند (به نقل از برنشتاين، ۲۰۰۶).

با مرور پیشینه پژوهشی حوزه اجتماعی شدن نوجوانان و نقش شایان توجه سبک فرزندپروری والدین در شکل گیری نظام ارزشی و خود-نظم بخشی فرزندان اهمیت هدفی که مطالعه حاضر در پی دستیابی به آن است، روشن می‌شود. در این پژوهش بررسی نقش سبک فرزندپروری والدین در اجتماعی شدن فرزندان هدف اصلی است. تعیین تفاوت دانش آموزان در اجتماعی شدن با ارزیابی و مقایسه دو مؤلفه اساسی اجتماعی شدن یعنی شکل گیری ارزشها و خود-نظم بخشی تحصیلی فرزندان در خانواده‌های مقتدر، مستبد و سهل گیر صورت می‌گیرد. با تکیه بر نظریه اجتماعی-فرهنگی در این پژوهش فرضیه‌های زیر بررسی می‌شوند:

1. Agen & Kochak

2 . Wood

3. Rogoff

- میان نظام ارزشی فرزندان والدین مقتدر، سهل‌گیر و مستبد تفاوت وجود دارد.
- میان میزان خود-نظم بخشی تحصیلی فرزندان والدین مقتدر، سهل‌گیر و مستبد تفاوت وجود دارد.

روش

جامعه و نمونه آماری

در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت پژوهش از روش علی-پس از وقوع استفاده شده است. جامعه پژوهش را همه دانش آموزان مدارس راهنمایی شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شده است. واحد اندازه‌گیری ساختار جغرافیایی و توزیع مدارس در سطح شهرستان اسلامشهر بود. با توجه به پراکندگی جغرافیایی مدارس شهرستان، چهار آموزشگاه (دو پسرانه و دو دخترانه) انتخاب شدند. پس از هماهنگی با مدیران مدارس از اوایل بهمن ۶۲۰ والدین دانش آموزان هر کلاس به مدرسه دعوت شدند. ابتدا پس از توجیه اهداف پژوهش پرسشنامه سبک فرزند پروری با مریند میان پدران و مادران توزیع شد. از میان پرسشنامه‌های توزیع شده برخی عودت داده نشدند و از میان پرسشنامه‌های بازگردانده شده نیز پرسشنامه‌های ناقص پاسخ داده شده، مواردی که فقط یکی از والدین پاسخ داده بود و نیز آنهایی که پدر و مادر از دو سبک فرزند پروری مختلف استفاده می‌کردند کنار گذاشته شدند. از میان ۸۹ خانواده مقتدر ۲۹ خانواده که نمرات کمتری نسبت به بقیه خانواده‌های این سبک کسب کرده بودند و به نظر می‌رسید نماینده آن سبک نبودند، نیز به عنوان افت در نظر گرفته شدند. در نتیجه ۵۸ خانواده (۱۱۶ پدر و مادر) که در مقیاس استبدادی بیشترین نمره را کسب کرده بودند، ۵۳ خانواده (۱۰۶ پدر و مادر) که در مقیاس سهل‌گیری بیشترین نمره را کسب کرده بودند و ۶۰ خانواده (۱۲۰ پدر و مادر) که در مقیاس اقتدارگرایانه بیشترین نمره را کسب کرده بودند به عنوان گروه نمونه انتخاب گردیدند. ویژگیهای جمعیت شناختی گروههای نمونه والدین و دانش آموزان در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. میانگین نمرات پدران و مادران بر اساس سبک فرزند پروری غالب آنها در پرسشنامه با مریند

والدین مستبد		والدین سهل‌گیر		والدین مقتدر		سبکهای فرزند پروری	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	گروههای نمونه	
۲/۳۲	۲۵/۱۸	۲/۳۲	۲۴/۷۳	۴/۴۸	۳۳/۰۰	پدران	
۴/۶۶	۱۳/۹۲	۲/۰۵	۲۴/۸۴	۳/۲۸	۳۳/۲۵	مادران	
۱/۲۱	۲۴/۸۴	۱/۲۳	۲۴/۸۱	۲/۷۷	۳۳/۱۲	میانگین	

بر اساس جدول شماره ۱، والدین مقتدر بالاترین میانگین را در سبک غالب خود و والدین سهل گیر پایین ترین نمره را در میان سه گروه کسب کرده‌اند. برای بررسی دقیق‌تر میانگین نمرات پدران و مادران در سبک غالب فرزند پروری محاسبه و به عنوان سبک خانواده محاسبه شد. نتایج همبستگی به عمل آمده از میانگین نمرات در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۲: همبستگی پیرسون میان سبک‌های فرزند پروری پدران و مادران به تفکیک سبک فرزند پروری

غالب والدین

سطح معناداری	همبستگی	فراوانی	شاخص آماری
۰/۰۰۸	۰/۳۳	۶۰	گروه نمونه
۰/۱۸۷	۰/۱۷	۵۸	مقدرانه پدر - مقدرانه مادر
۰/۰۳۰	۰/۲۹	۵۳	مستبدانه پدر - مستبدانه مادر
			سهل گیرانه پدر - سهل گیرانه مادر

بر اساس جدول شماره ۲، بیشترین همبستگی بین نمرات والدین مقتدر($r=0.33$)، پس از آن بین والدین سهل گیر($r=0.29$) و در کمترین میزان به والدین مستبد($r=0.17$) تعلق دارد. همبستگی میان نمرات پدران و مادران مقتدر و سهل گیر در سطح 0.01 معنادار است.

از نظر توزیع سنی والدین، بیشترین فراوانی (10.9 نفر برابر با $31/87$ درصد از گروه نمونه) مربوط به سنین 41 تا 45 و کمترین فراوانی (یک نفر برابر با $0/58$ درصد از گروه نمونه) مربوط به طیف سنی 55 تا 60 است. از نظر سطح تحصیلات بیشترین فراوانی (155 نفر برابر با 45 درصد از گروه نمونه) به مدرک تحصیلی دیپلم و کمترین فراوانی (یک نفر برابر با $0/58$ از گروه نمونه) به مدرک تحصیلی دکتری تعلق دارد.

جدول شماره ۳. توزیع فراوانی و درصدی دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک سبک فرزند پروری خانواده‌ها

گروهها	شاخصهای آماری	خانواده‌های مستبد	خانواده‌های سهل گیر	تعداد کل
دختر	فراوانی	۲۵	۳۳	۳۴
	درصد	۱۴/۶۱	۱۹/۲۹	۱۹/۸۸
پسر	فراوانی	۳۳	۲۰	۲۶
	درصد	۱۹/۲۹	۱۱/۶۹	۱۵/۲۰
جمع	فراوانی	۵۸	۵۳	۶۰
	درصد	۳۳/۹۱	۳۰/۹۹	۳۵/۰۸

بر اساس جدول شماره ۳، به طور کلی در گروه نمونه فراوانی دانش آموزان دختر بیشتر از دانش آموزان پسر است. در خانواده‌های مستبد فراوانی پسران (33) بیشتر از دختران (20) است. در گروه مقتدر فراوانی دختران (34) بیشتر از پسران (26) و در گروه سهل گیر نیز فراوانی دختران (33) بیشتر از پسران (20) است.

از نظر توزیع دانش آموزان در پایه‌های تحصیلی بیشترین فراوانی (۷۹ نفر برابر با ۴۶ درصد از گروه نمونه) در پایه سوم راهنمایی، در پایه دوم راهنمایی (۴۹ نفر برابر با ۲۸ درصد از گروه نمونه) و کمترین فراوانی (۴۳ نفر برابر با ۲۵ درصد از گروه نمونه) نسبت به پایه‌های دیگر در پایه اول مشغول تحصیل هستند.

ابزار اندازه گیری

با توجه به اهداف و فرضیه‌های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

الف) پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری با مریند: این ابزار اقتباسی است از نظریه با مریند (۱۹۹۱) و شامل ۳۰ سؤال است که برای ارزیابی هر یک از سه سبک سهل‌گیر، استبدادی و اقتدارگرایانه والدین در امر پرورش فرزند تهیه و به هر سبک ۱۰ ماده اختصاص داده شده است. در مقابل هر سؤال پنج گزینه با عنوان «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «تعربیاً مخالفم»، «مخالفم» و «کاملاً مخالفم» قرار دارد که به ترتیب از صفر تا چهار نمره گذاری می‌شود. از جمع سؤالات مربوط به هر شیوه، سه نمره مجزا به دست می‌آید. برای هر والد، شیوه‌ای که بیشترین نمره را به خود اختصاص دهد، به مثابه شیوه فرزند پروری آن والد در نظر گرفته می‌شود (اسفندیاری، ۱۳۷۴).

بوری (۱۹۹۱) میزان پایابی این پرسشنامه را با روش بازآزمایی ۰/۸۱ برای سهل‌گیر، ۰/۸۵ برای استبدادی و ۰/۹۲ برای اقتدارگرایی پدران گزارش نمود (به نقل از اسفندیاری، ۱۳۷۴). ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر برای مادران سهل‌گیر ۰/۷۴، مستبد ۰/۷۸ و مقندر ۰/۸۰ به دست آمد و برای پدران سهل‌گیر ۰/۷۲، مستبد ۰/۷۳ و مقندر ۰/۸۱ به دست آمد. پایابی آن نیز از طریق بازآزمایی برای مادران در مقیاسهای سهل‌گیرانه ۰/۷۹، مستبدانه ۰/۶۷ و مقندر ۰/۸۳ به دست آمد و برای پدران در مقیاسهای سهل‌گیرانه ۰/۷۳، مستبدانه ۰/۷۱ و مقندر ۰/۷۵ برآورد شد.

ب) پرسشنامه زمینه‌یابی ارزش‌های شوارتز: این پرسشنامه در ۶۰ کشور برای اندازه‌گیری نظام ارزشی افراد مورد استفاده قرار گرفته که مشتمل بر ۵۷ ارزش است. از این تعداد ۳۰ ارزش غایی و ۲۷ ارزش ابزاری است و در یک طیف (۱-۷) لیکرتی نظام ارزشی افراد را رتبه بندی کرده است (شوارتز، ۲۰۰۴؛ به نقل مارتینز و گارسیا، ۲۰۰۸). پس از ترجمه پرسشنامه و کسب آرای کارشناسان مبنی بر انطباق ترجمه با متن اصلی، فرم نهایی پرسشنامه تدوین گردید. همچنین برای محاسبه اعتبار پرسشنامه، از روش اعتبار محتوها استفاده شد.

به منظور سنجش پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی استفاده شده است. در روش بازآزمایی پرسشنامه طی دو مرحله و به فاصله دو هفته روی ۲۰ نفر از دانشآموزان به اجرا در آمد که در مقیاسهای خیرخواهی $0/64$ ، سنت $0/59$ ، همنوایی $0/61$ ، امنیت $0/73$ و جهان گرایی $0/54$ به دست آمد. ضرایب محاسبه شده در پژوهش حاضر همسو با پژوهش شوارتز (۲۰۰۴؛ به نقل مارتینز و گارسیا، ۲۰۰۸) است و پایایی پرسشنامه را تایید می‌کند.

ج) پرسشنامه خود-نظم بخشی بوفارد^۱: پرسشنامه بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، ابزاری است برای سنجش خود-نظم بخشی تحصیلی که بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده است و مشتمل بر ۱۴ سؤال است. شیوه نمره‌گذاری آن در یک طیف (۱-۵) لیکرتی بود که دو عامل راهبردهای شناختی و فراشناختی را می‌سنجد (کدیور، ۱۳۸۰). روایی سازه این پرسشنامه با بهره‌گیری از ضرایب همبستگی و تحلیل عوامل و همبستگی تفکیکی میان سوالات پرسشنامه در حد مطلوب گزارش شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای سنجش همسانی درونی $0/80$ بوده است (کدیور، ۱۳۸۰). پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش بازآزمایی نیز با فاصله ده روز $0/69$ به دست آمده است.

یافته‌ها

برای بررسی نتایج حاصل از فرضیه‌های پژوهش ابتدا شاخصهای توصیفی (میانگین نمرات و انحراف معیار) هر گروه در مقوله‌های محافظه کاری (همنوایی، سنت و امنیت) و از خود گذشتگی (جهان گرایی و خیرخواهی) در پرسشنامه زمینه ارزشهای شوارتز و خود-نظم بخشی بوفارد محاسبه شده نتایج در جدول شماره ۴ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۴. مقایسه میانگین نمرات و انحراف معیار دانشآموزان در ارزشهای محافظه کاری و از خود گذشتگی و خود-نظم بخشی تحصیلی به تفکیک سبک فرزندپروری خانواده‌ها

سبک فرزند پروری	سطوح ارزشها	مقدرانه											
		سبک فرزند پروری	سطوح ارزشها	استبدادی	انحراف معیار	انحراف معیار	میانگین						
همنوایی	محافظه کاری	۰/۷۲	سنت	۰/۸۱	۰/۹۱	۴/۳۳	۰/۹۱	۴/۲۸	۰/۲۸	۱/۱۴	۰/۶۴	۰/۶۴	۰/۸۶
سنت	امنیت	۰/۰۹	امنیت	۰/۹۳	۰/۸۷	۳/۹۰	۰/۹۳	۳/۹۳	۰/۹۳	۱/۲۰	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۰۵
امنیت	جهان گرایی	۰/۸۸	جهان گرایی	۰/۶۴	۰/۶۵	۴/۶۲	۰/۶۴	۴/۲۲	۰/۲۲	۱/۱۹	۰/۶۵	۰/۶۵	۰/۸۶
جهان گرایی	خیرخواهی	۰/۴۶	خیرخواهی	۰/۹۲	۰/۶۱۶	۳/۶۹	۰/۹۲	۳/۹۴	۰/۹۴	۱/۰۵	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۰۵
خیرخواهی	از خود گذشتگی	۰/۸۵	از خود گذشتگی	۰/۹۷	۰/۸۸	۴/۳۲	۰/۹۷	۴/۷۴	۰/۷۴	۰/۳۳	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۰۱
از خود گذشتگی	خود-نظم بخشی تحصیلی	۰/۷۴	خود-نظم بخشی تحصیلی	۰/۶۱	۰/۶۱	۵/۶۱	۰/۶۱	۵/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱

1. Bouffard's Self-Regulation Questionnaire

همانگونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود فرزندان والدین مقتدر در مقایسه با فرزندان والدین مستبد و سهل گیر در ارزش‌های پنجگانه و خود-نظم بخشی تحصیلی نمره بالاتری کسب نمودند. میان میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های سهل گیر در مقایسه با فرزندان خانواده‌های مستبد در هر دو متغیر پژوهش تفاوت وجود دارد. برای مقایسه میانگین گروههای نمونه در پرسشنامه ارزش‌های شوارتز از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شده که نتایج در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵. تحلیل واریانس چند متغیره میانگین نمرات دانش آموزان در ارزش‌های پنجگانه در پرسشنامه زمینه ارزش‌های شوارتز به تفکیک سبک فرزندپروری خانواده‌ها

سطح معناداری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	منبع تغییرات	ارزشها
۰/۰۰۰	۳۱/۸۷۱	۲۷/۰۷۷	۲	۵۴/۱۵۴	سبک فرزندپروری والدین	محافظه کاری
۰/۰۰۰	۲۷/۹۵۸	۳۱/۶۴۰	۲	۶۲/۲۸۱	سبک فرزندپروری والدین	
۰/۰۰۰	۴۱/۳۳۱	۳۰/۶۱۰	۲	۶۱/۲۲۱	سبک فرزندپروری والدین	
۰/۰۰۰	۸۰/۸۱۱	۵۳/۲۴۴	۲	۱۰۶/۴۸۸	سبک فرزندپروری والدین	
۰/۰۰۰	۳۷/۷۷۵	۳۵/۹۱۲	۲	۷۱/۸۲۴	سبک فرزندپروری والدین	از خودگذشتگی خیرخواهی

با توجه به جدول شماره ۵، بین میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های مقتدر، مستبد و سهل گیر تفاوت معنادار مشاهده می‌شود. برای مشخص کردن تفاوت میان گروههای فرزندان سه نوع خانواده از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده که نتایج در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول شماره ۶. آزمون توکی برای مقایسه میانگینهای ارزش همنوایی در سبکهای فرزندپروری

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اختلاف میانگینها	خطای معیار	سطح معناداری
همنوایی	مقتدر	۱,۲۲۶۴	۰,۱۷۰۴۷	۰,۰۰۰
	مقتدر	۱,۱۷۶۳	۰,۱۷۴۵۱	۰,۰۰۰
	مستبد	۰,۰۰۰۲	۰,۱۷۵۹۲	۰,۹۵۶

بر اساس جدول شماره ۶، میان میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های مقتدر و مستبد تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت میان میانگین ارزش همنوایی خانواده‌های مقتدر و سهل گیر نیز مشاهده می‌شود، ولی میان میانگین دو گروه مستبد و سهل گیر تفاوت معنادار به دست نیامد.

جدول شماره ۷. آزمون توکی برای مقایسه میانگینهای ارزش سنت گرایی در سبکهای فرزندپروری

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اختلاف میانگینها	خطای معیار	سطح معناداری
سنت گرایی	مقتدر	۱,۲۹۳۲	۰,۲۰۰۶۹	۰,۰۰۰
	مقتدر	۱,۲۶۰۸	۰,۲۰۰۶۹	۰,۰۰۰
مستبد	سهول گیر	۰,۰۳۲۴	۰,۲۰۲۳۱	۰,۹۸۶

همان‌طور که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌شود میان میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های مقندر و مستبد تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت میان میانگین ارزش سنت-گرایی خانواده‌های مقندر و سهل گیر نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است، ولی میان میانگین دو گروه مستبد و سهل گیر تفاوت معنادار به دست نیامده است.

جدول شماره ۸. آزمون توکی برای مقایسه میانگینهای ارزش امنیت در سبکهای فرزند پروری

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اختلاف میانگینها	خطای معیار	سطح معناداری
امنیت	مقندر	۱,۲۵۹۳	۰,۱۵۹۲۶	۰,۰۰۰
	مقندر	۱۰۲۵۷۴	۰,۱۶۳۰۳	۰,۰۰۰
	مستبد	۰,۰۰۲	۰,۱۶۴۳۸	۱,۰۰۰

بر اساس جدول شماره ۸، میان میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های مقندر و مستبد تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد و میان میانگین ارزش امنیت خانواده‌های مقندر و سهل گیر نیز در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد، اما میان میانگین دو گروه مستبد و سهل گیر تفاوت معنادار به دست نیامده است.

جدول شماره ۹. آزمون توکی برای مقایسه میانگینهای ارزش جهان گرایی در سبکهای فرزند پروری

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اختلاف میانگینها	خطای معیار	سطح معناداری
جهان گرایی	مقندر	۱,۰۷۶۴۸	۰,۱۴۹۳۳	۰,۰۰۰
	مقندر	۱,۵۲۵۶	۰,۱۵۲۸۷	۰,۰۰۰
	مستبد	۰/۲۲۸	۰,۱۵۴۱۰	۰,۲۵۹

بر اساس جدول شماره ۹، میان میانگین ارزش جهان گرایی نمرات فرزندان خانواده‌های مقندر و مستبد تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت میان میانگین خانواده‌های مقندر و سهل گیر نیز مشاهده می‌شود، اما میان میانگین دو گروه مستبد و سهل گیر تفاوت معنادار به دست نیامده است.

جدول شماره ۱۰. آزمون توکی برای مقایسه میانگینهای ارزش خیرخواهی در سبکهای فرزند پروری

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اختلاف میانگینها	خطای معیار	سطح معناداری
خیرخواهی	مقندر	۱/۰۵۲۵۷	۰/۱۸۰۱۸	۰/۰۰۰
	مقندر	۱/۱۰۹۹	۰/۱۸۴۴۵	۰/۰۰۰
	مستبد	۰/۴۱۵۸	۰/۱۸۵۹۴	۰/۰۶۸

بر اساس جدول شماره ۱۰، میان میانگین نمرات ارزش خیرخواهی فرزندان خانواده‌های مقندر و مستبد تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت میان میانگین خانواده‌های مقندر و سهل گیر نیز مشاهده می‌گردد، اما میان میانگین دو گروه مستبد و سهل گیر تفاوت معنادار به دست نیامده است.

برای بررسی خود-نظم بخشی فرزندان خانواده‌ها در سه سبک فرزند پروری مورد نظر با مشاهده میانگینها در جدول شماره ۴ متوجه می‌شویم که میانگین خود-نظم بخشی تحصیلی فرزندان خانواده‌های مقتدر (۵۷/۴۶) نسبت به فرزندان خانواده‌های سهل گیر (۴۸/۸۶) و فرزندان خانواده‌های مستبد (۴۸/۸۱) بالاتر است. برای مقایسه میانگینها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شده است که نتایج در جدول شماره ۱۱ مشخص شده است.

جدول شماره ۱۱. تحلیل واریانس چند متغیره میانگین خود-نظم بخشی تحصیلی گروههای نمونه به تفکیک

سبک فرزند پروری خانواده‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سبک فرزند پروری والدین	۲۷۵۶/۰۶۴	۲	۱۳۷۸/۰۳۲	۴۲/۵۸۰	۰/۰۰۰
خطا	۵۳۴۰/۰۱۷	۱۶۵			
کل	۴۶۸۲۸۹/۰۰	۱۷۱			

بر اساس جدول شماره ۱۱، میان میانگین خود-نظم بخشی تحصیلی دانش آموزان در میان خانواده‌های مورد پژوهش تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ به دست آمد. برای مشخص کردن تفاوت میان گروهها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج در جدول شماره ۱۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۱۲. آزمون توکی برای مقایسه میانگینهای خود-نظم بخشی تحصیلی در سبکهای فرزند پروری

منبع تغییرات	تفاوت میانگینها	خطای معیار	معناداری
متغیر	۸/۶۵۶۳	۱/۰۴۷۵۶	۰/۰۰۰
مقدر	۸/۵۹۸۷	۱/۰۷۴۴۰	۰/۰۰۰
مقدار	۰/۰۵۷۶	۱/۰۸۱۰۳	۰/۹۹۸

با مقایسه میانگین نمرات خود-نظم بخشی تحصیلی فرزندان والدین مقتدر با فرزندان والدین مستبد تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۰۱ به دست آمد. یعنی فرزندان والدین مقتدر نمراتی بالاتر در خود-نظم بخشی تحصیلی نسبت به فرزندان والدین مستبد کسب کرده‌اند. میان میانگین فرزندان والدین مقتدر و والدین سهل گیر تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ به دست آمد. یعنی فرزندان والدین مقتدر نمراتی بالاتر در خود-نظم بخشی تحصیلی نسبت به فرزندان والدین سهل گیر کسب نمودند. میان میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های مستبد با سهل گیر تفاوت معنادار به دست نیامد. در نتیجه فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر سبک فرزند پروری والدین در دو بعد از اجتماعی شدن یعنی شکل‌گیری ارزشها و خود-نظم بخشی فرزندان با استفاده از رویکرد اجتماعی-فرهنگی

صورت گرفته است. از منظر این رویکرد والدین نقشی کلیدی در رشد فرزندان خود دارند و راهبرد فرزندپروری داربست سازی را که معادل با سبک فرزند پروری اقتدارگرایانه و رفتار استقلال-حمایت والدین است، معرفی می‌کنند (دیاز و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از گرولینک و فارکاس، ۲۰۰۲؛ پرات و همکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از موسوی، ۱۳۷۶). بنا بر ماهیت پژوهش حاضر سبک فرزند پروری مقتدرانه به عنوان سبک فرزندپروری معادل با داربست سازی در نظر گرفته شده است.

نتیجه فرضیه اول پژوهش نشان داد که شکل گیری ارزشها در فرزندان والدین مقتدر بالاتر از فرزندان سایر خانواده‌های حاضر با پژوهش مارتینز و گارسیا (۲۰۰۸)، گینزبرگ (۱۹۹۲؛ به نقل از آبار و همکاران، ۲۰۰۹) و آبار و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. در رویکرد اجتماعی-فرهنگی وجود تفاوت فردی در شکل گیری ارزشها داشن آموزان را باید در سبکهای فرزند پروری، ارزشها ویژه و عقایدی که والدین دارند، جستجو کرد. بافت خانواده بسترهای است که فرزندان در آن محتوا و شیوه‌های اندیشیدن را در تجارت یادگیری روزانه از والدین خود کسب می‌کنند و تحت تاثیر آنها قرار می‌گیرند (گوین و فاگوت^۱، ۱۹۹۵؛ به نقل از گوین و پرز، ۲۰۰۷؛ ولفولک، ۲۰۱۳؛ مهر محمدی، ۱۳۹۲). در زمینه بالاتر بودن نمرات فرزندان خانواده‌های مقتدر می-توان استدلال کرد که داد و ستد شفاهی که از مشخصات تبادلات والد-فرزندی در خانواده مقتدر است، رشد عقلانی فرزندان را افزایش می‌دهد و شرایط مناسب را برای رشد توان روانشناختی فرزندان فراهم می‌آورد. در این سیک والدین از طریق گفتار با کودک، دانشی را که در فرهنگ خودشان وجود دارد به فرزندان منتقل می‌کنند. صحبت‌های خانوادگی که در آن تصمیمات، قواعد و انتظارات توضیح داده می‌شوند به نوجوان کمک می‌کنند که سیستمهای روابط اجتماعی را درک کنند. این درک نقشی اساسی در رشد ارزشها اجتماعی و اخلاقی، و قضاوت اخلاقی نوجوان دارد. از آنجا که یکی از پیامدهای رشد انتزاعی نوجوانان تمایل به جرویحث با دیگران است، نوجوان از طریق بحث درباره مقررات و ضوابط خانواده، از ارزشها والدین و دلایلی که در پس آنها وجود دارد آگاه می‌شوند، به تدریج به اعتبار و عقاید والدین پی می‌برند و بسیاری از آنها را درونی می‌کنند (برک^۲، ۱۳۸۶). از نظر ویگوتسکی کودک گفتگوی ارزشی با والدین را به گفتگوی خصوصی با خود انتقال می‌دهد ولی نهایتاً کودک می‌تواند از گفتار درونی برای رفتارهای مستقیم

1. Fagot
2. Berk

خود بهره بگیرد. این انتقال موضوع نهایی نظریه ویگوتسکی را نمایان می‌سازد که رشد به منزله فرآیند ساختن شناخته می‌شود. کودک از طریق همکاری والدین و با زبان، شناخت و ابزار تفکر درباره ارزشها، آنها را از فرهنگ می‌گیرد و درونی می‌کند، یعنی شکل‌گیری ارزش‌های کودک بر اثر نوعی درونی سازی تدریجی به وجود می‌آید. البته فرزندان در پذیرش ارزشها و هنجارهای اجتماعی نیز فرآیندی میان-فردی به درون-فردی را می‌گذرانند، ارزش‌های والدین را درونی می‌کنند و برای راهنمایی رفتارهای خود از آنها بهره می‌گیرند. کودک در برنامه راهنمایی و همکاری با والدین فعال می‌شود و با نقش اختراعی خود، از آنچه درونی کرده است، استفاده می‌کند (لایت^۱ و همکاران؛ به نقل از موسوی، ۱۳۷۶؛ کوزولین، ۱۳۹۲؛ تاپان، ۲۰۰۸). البته از نظر عاطفی نیز درونی سازی ارزشها، زمانی روی می‌دهد که محیط پشتیبانی گرم، همراه و مراقبتی فراهم کند تا ایجاد حس دلبستگی را تسهیل بخشد. وقتی که این احساس امنیت و مراقبت به وجود آید به احتمال زیاد فرزندان ارزشها و رفتارهای تعیین شده از سوی والدین را می‌پذیرند، به آنها متعهد می‌شوند و آنها را سرمشق خود قرار می‌دهند (مهر محمدی، ۱۳۹۲؛ گرولینک، دسی^۲ و رایان، ۱۹۹۷؛ به نقل از استاینبرگ و سیلک، ۲۰۰۲). از آنجا که در خانواده‌های مقتدر انتقال از میان-فردی به درون-فردی بهتر صورت می‌گیرد، لذا ارزشها در فرزندان این خانواده‌ها از بالندگی بیشتری برخوردار می‌شوند. ولی در خانواده‌های مستبد به این دلیل که انتقال میان-فردی بیشتر صورت می‌گیرد، فرآیند درون-فردی به خوبی صورت نمی‌گیرد، بنابراین ارزشها در مقایسه با فرزندان خانواده‌های مقتدر به درستی شکل نمی‌گیرند. در خانواده‌های سهل گیر به دلیل برتری یافتن فرزندان بر والدین، هم فرآیند میان-فردی و هم درون-فردی دچار مشکل می‌شوند و در نتیجه ارزشها رشد مناسبی نمی‌یابند.

یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه دوم نشان داد که خود-نظم بخشی تحصیلی فرزندان خانواده‌های مقتدر بیشتر از فرزندان دو سبک دیگر است. یافته پژوهش حاضر با نتایج کلر و همکاران (۲۰۰۴)، آبار و همکاران (۲۰۰۹) و آبار و لوکن^۳ (۲۰۱۰) همسو است. در توجیه این نتیجه می‌توان عنوان کرد والدین مقتدر تعادل نسبی میان محدودیت و استقلال ایجاد می‌کنند و به نوجوان فرصت می‌دهند تا اعتماد به نفس پیدا کنند و برای او معیارها، محدودیتها و دستورالعملهای را فراهم می‌آورند که نیازهای فردی او را بر آورده می‌سازند. همچنین مهرورزی و مداخله‌ای که

1. Light

2. Deci

3 Loken

والدین مقتدر فراهم می‌کنند نوجوان را برای درک تاثیرات والدین مستعدتر می‌کند و رشد موثر و کارآمد او را در خود-نظم بخشی سرعت می‌بخشد (سیم^۱، ۲۰۰۰، به نقل از استاینبرگ و سیلک، ۲۰۰۲).

از نظر ویگوتسکی گرچه اجتماعی شدن را والدین یا سایر اجتماعی سازندگان با تجربه‌تر ساماندهی می‌کنند، اما فرآیند اجتماعی شدن دوسویه است. او روی شایستگی‌های افراد اجتماعی شونده^۲ مانند توانایی‌های بالقوه فرزندان در یادگیری نیز تاکید می‌کند، یعنی سوگیری به این سمت که اجتماعی شوندگان در فرآیندهای اجتماعی و تجربیات محیطی، ظرفیت شکل دادن به توانایی‌های شناختی و پیوندهای عاطفی با اطرافیان را دارند (برنستین و همکاران، ۲۰۱۱). ویگوتسکی در نظریه بافتاری و دیالکتیکی^۳ خود دیدگاه کودک فعل را تائید می‌کند و معتقد است که در فرآیند تبدیل رویدادهای بیرونی به فعالیت ذهنی یا فردی، کودک قادر است بر رشد خود اثر بگذارد. همچنین توانایی خود-ساماندهی در رشد توانایی‌های جدید را دارد. ویگوتسکی با تأکیدی که بر مفهوم گفتار درونی و سرشاری این نوع گفتار از معانی عاطفی و هیجانی دارد، نقش گفتار را در بازنمایی احساسها، بازخوردها و کل فضای شناختی- عاطفی-انگیزشی به خوبی نشان داده است (کوزولین، ۱۳۹۲). از نظر او زبان کودک به مثابه ابزار خود-نظم بخشی در خدمت او قرار می‌گیرد. نهایتاً کودک می‌تواند گفتار درونی را برای رفتارهای مستقیم خود به کار ببرد. به باور او وقتی که والدین از طریق گفتار به فرزندان آموزش یا دستور می‌دهند آنها محتوای این آموزش و دستورالعمل‌ها را از والدین دریافت می‌کنند و در گفتار خصوصی با خود به کار می‌برند. در واقع گفتار خصوصی پل ارتباطی دگر نظم-بخشی به خود-نظم بخشی است یا همان نظم-بخشی مشترک میان والدین و فرزندان است. پذیرش دیدگاه ویگوتسکی به این معناست که ما به طور معقول پذیریم که یادگیری خود-نظم بخشی شده ریشه در یادگیری دارد که والدین نظم بخشی کرده‌اند (استریت و همکاران^۴، ۲۰۰۱؛ ویگوتسکی، ۱۹۳۴ و ۱۹۸۶؛ به نقل از اورم راد^۵، ۲۰۱۲). بدین معنا که در خانواده‌های مقتدر ابتدا والدین به فرزندان کمک می‌کنند تا برای فعالیت یادگیری اهدافی را گزینش کنند، روی تکلیف یادگیری توجه و تمرکز خود را حفظ نمایند، راهبردهای اثربخش یادگیری به آنها پیشنهاد می‌کنند و چگونگی نظارت بر پیشرفت یادگیری در اهداف

1. Sim

2 . Socializee

3. Dialectical

4. Straight et al.

5. Ormrod

آموزشگاهی را به آنها آموزش می‌دهند. طی زمان کودکان مسئولیت فرایندهای در برابر این فرآیندها می‌پذیرند. آنها برای یادگیری خودشان اهدافی را تنظیم می‌کنند، تا بر انجام دادن تکالیف خود تحریک شوند، آن را حفظ کنند، راهبردهای بالقوه کارآمد را شناسایی و یادگیری خودشان را ارزیابی می‌کنند (اورم راد، ۲۰۱۲). در حالی که در خانواده‌های مستبد اساساً دگر-نظم بخشی فقط شکل می‌گیرد و نظم بخشی مشترک و خود-نظم بخشی دچار مانع می‌شود، و به دلیل ضعف والدین در دگر-نظم بخشی فرزندان نظم بخشی مشترک و خود-نظم بخشی فرزندان نیز با مانع روبرو می‌شود (گرولنیک و فارکاس، ۲۰۰۲).

به طور کلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که کسب درکی مناسب از نقش والدین در اجتماعی شدن فرزندان، به داشت ما درباره گونه انسان، ژنتیک رفتاری، فرآیندهای عصب شناختی و هورمونی که در خلال دوره اجتماعی شدن عمل می‌کنند، و والد شدن و شیوه پرورش یافتن والدین در بافت فرهنگی، بستگی دارد (گوین و فاگوت، ۱۹۹۵؛ به نقل از گوین و پرز، ۲۰۰۷؛ گروسک و دیویدف، ۲۰۰۷؛ گوین و پرز، ۲۰۰۷). بنابراین عوامل اجتماعی شدن و به ویژه والدین تنها رساننده‌های اطلاعات نیستند و به تنها بی‌زمینه را برای تبدیل شدن فرزندان به عضوی مفید از جامعه فراهم نمی‌کنند، بلکه خانواده نیز در بافت گسترده‌ای قرار دارد که در آن از دیگران (مدرسه، رسانه‌ها، دوستان و خویشاوندان) اثر می‌پذیرد و بر آنها اثر می‌گذارد و البته این عوامل در فرآیند اجتماعی شدن با هم وارد عمل می‌شوند و نه تک تک (پارک و بربیل، ۲۰۰۶).

از محدودیتهای پژوهش حاضر عدم نظرسنجی از فرزندان در مورد شیوه فرزندپروری والدینشان و انطباق آن با نظرات والدین، جهت ارزیابی از سبک فرزند پروری آنها بوده است.

پیشنهادها

- پیشنهاد می‌شود که مطالعات بیشتری برای بررسی اثرات سبک فرزند پروری والدین بر فرزندان سنین مختلف خانواده‌ها و در مراحل گوناگون رشد و برای موقعیتهای هیجانی و اجتماعی گوناگون و همچنین تأثیر سبک فرزند پروری در خانواده‌های تک والد، خانواده دوم، میان-فرهنگی و ویژگیهای قومی و فرهنگی متفاوت انجام شود.

- اغلب پژوهش‌های انجام شده در زمینه اثرات فرزند پروری بر رشد فرزندان با تکمیل کردن پرسشنامه صورت گرفته است. پیشنهاد می‌شود از تحقیقات مشاهده‌ای، مصاحبه و طولی نیز استفاده شود.

- برگزاری کلاس‌های مناسب آموزش خانواده می‌تواند به والدین در درک سبک فرزند پروری و انتخاب سبک مناسب برای فرزند پروری کمک کند تا فرزندان رشدی سالم در طول نوجوانی داشته باشند. همچنین می‌تواند در ایجاد بینش مناسب از تاثیرات انواع متفاوت سبک فرزند پروری روی روابط نوجوان-والد به والدین و نوجوانان کمک کند تا بهتر دوران نوجوانی را سپری کنند.

منابع

- اسفتندیاری، غلامرضا. (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری مادران کودکان مبتلا به اختلالات رفتاری و مادران کودکان بنهنجار. پایان نامه کارشناسی ارشد. انتستیتو روان پژوهشی، تهران.
- برجعی، احمد. (۱۳۷۸). بررسی تاثیر سازگاری و الگوهای فرزندپروری والدین بر تحول روانی اجتماعی دانشآموزان دبیرستانی شهر تهران. رساله دکتری. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- برک، لورا. ای. (۱۳۸۶). روان شناسی رشد در گستره عمر، جلد اول، (ترجمه یحیی سید محمدی). چاپ ششم. تهران: ارسباران.
- بی ریا، ناصر و همکاران. (۱۳۷۵). روانشناسی رشد، با نگرش به منابع اسلامی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها.
- حسینیان، سیمین و همکاران. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری مادران و عزت نفس دانشآموزان شناو و ناشنو. مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هفتم، شماره ۴، ۳۶۷-۳۸۴.
- کاظمی، ملیحه سادات. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین متعلقات مهم، نظام ارزشی و نگرشهای خرید کردن دانشجویان اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان.
- کلپور، پروین. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خود-گردانی و هوش در پیشرفت تحصیلی دانشآموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. طرح پژوهشی، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کوزولین، آنکس. (۱۳۹۲). خلوتگه سایه ها: روانشناسی هنر و سیر و تحول در اندیشه‌های ویگوتسکی، (ترجمه حبیب‌اله قاسم زاده). تهران: انتشارات ارجمند.
- گیدنر، آنتونی. (۱۳۸۳). جامعه شناسی، (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: نشر نی.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۵). روان شناسی رشد نوجوانی، جوانی و بزرگسالی، چاپ ششم. تهران: انتشارات سمت.
- موسوی، سید علی محمد. (۱۳۷۶). نقش یادگیری در دامنه رشد قابل دسترسی (مجاورتی) کودکان طبیعی ۷ تا ۱۴ ساله تهرانی. رساله دکتری روان شناسی. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). تبیین و بازنگاری ظرفیت نظریه‌های ناظر به آموزش ارزش‌ها در نظام آموزشی از منظر اثر بخشی. فصلنامه نوآوری‌های پژوهشی، شماره ۴۶، ۷۹-۹۷.
- Abar, B., Carter, K. L. & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*, 32, 259-273.
- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25-29.
- Athens, L. A. (2011). Mead, George Herbert. In G. Ritzer & J. M. Ryan (Eds.), *The concise encyclopedia of sociology*, (pp. 381-382). Oxford: England: Wiley-Blackwell Publishing.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Bornstein, M.H. (2006). Parenting science and practice. In W. Damon, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.4: Child psychology in practice*, (pp. 893-949). New York: Wiley.

- Bornstein, M. H., Bradley, R. H., Lutfey, K., Mortimer, J. T., & Pennar, A. (2011). Contexts and contents of socialization: A lifespan perspective. In K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith, & T. C. Antonucci (Eds.), *Handbook of lifespan development* (pp. 837-881). New York, NY: Springer.
- Covara, W. A. (2009). Socialization. In D. Carr (Ed.), *Encyclopedia of the life course and human development, Vol. 1: Childhood and adolescence* (pp. 450-453). Farmington Hills, MI: Gale.
- Gauvian, M., & Perez, S. M. (2007). The socialization of cognition. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 588-613). New York: Guilford Press.
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 89-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 143-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grusec, J.E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). New York: Guilford Press.
- Keller, H., Yovsi, R., Broke, J., Kartner, J., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development*, 75(6), 1745-1760.
- Knafo, A., Assor, A., Schwartz Shalom, H., David, L., & Schonpflug, U. (2009). Culture, migration, and family-value socialization: A theoretical model and empirical investigation with Russian-immigrant youth in Israel. In U. Schonpflug (Ed.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 269-296). New York, NY, Cambridge University Press.
- Knafo, A., Schwartz Shalom, H. & Schonpflug, U. (2009). Accounting for parent-child value congruence: Theoretical considerations and empirical evidence. In U. Schonpflug (Ed.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 240-268). New York, NY, Cambridge University Press.
- Kopko, K. (2007). *Parenting styles and adolescents*. Available online at: <http://www.human.cornell.edu/pam/outreach/parenting/research/upload/Parenting-20Styles-20and- 20Adolescents.pdf>
- Lantolf, J. P. (2008). *Socio-cultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, (pp. 13-41). New York: Guilford Press.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429-504). New York, NY: Wiley.

- Schubert, H-J. (2011). Cooley, Charles, Horton. In G. Ritzer & J. M. Ryan (Eds.), *The concise encyclopedia of sociology*, (p. 91). Oxford: England: Wiley-Blackwell Publishing.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 1-65). Orlando, FL: Academic Press.
- Smetana, J.G. (2011). *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell.
- Steinberg, L.D., & Silk, J.S. (2002). Parenting adolescents. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, vol. 1, (pp.103-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tappan, M. B. (2008). Mediated moralities: Sociocultural approaches to moral development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 351-374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wang, A., Stevens, B., Chen, P., & Mingyi, Q. (1999). The impact of family socialization practices on children's socialization in China. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 91-102.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Columbus, OH: Pearson.