# بررسی نقش سبک فرزند پروری والدین در اجتماعی شدن دانش‌آموزان مدارس راهنمایی (رویکردی اجتماعی– فرهنگی)

**محمد حسین نژاد***

**دکتر حکمت ا... عبدا... زاده****

## چکیده

*هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر سبک فرزندپروری 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 خوشه‌ای چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. پدران و مادران پرسشنامه سبکهای فرزند پروری بامریند را تکمیل نمودند. ۶۰ خانواده مقتدر، ۵۸ خانواده مستبد و ۵۳ خانواده سهل‌گیر انتخاب شدند. فرزندان خانواده‌های فوق که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ 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 پدران و مادران در خانواده‌های مقتدر در مقایسه با دو سبک دیگر، همبستگی معنادار بالاتری به دست آمد ( $r=0/51$ ، $P<0/001$). 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 ($P<0/001$). بر اساس نظریه ویگوتسکی کودک با همکاری والدین و از راه زبان، 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 می‌گذرانند، یعنی ارزشهای والدین را درونی می‌کنند و برای راهنمایی رفتارهای خود از آنها بهره می گیرند. 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 آموزش می دهند 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 فرزندپروری

---

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

* عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان mhoseinnejad@yahoo.com

** استاد دانشگاه صدرالدین عینی تاجیکستان skhabibov.cc@mail.ry

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

**مقدمه**

اصطلاح "اجتماعی شدن"[1] به فرآیندهایی اشاره دارد که از طریق آنها فرد بی‌تجربه مهارتها، الگوهای رفتاری، ارزشها و انگیزه‌های مورد نیاز را فرا می گیرد تا در فرهنگی که در آن رشد می‌کند عملکردی شایسته داشته باشد (مک‌کوبی[2]،۲۰۰۷) . به باورگروسک و دیویدف[3] (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 انتخاب‌گرند. علاوه بر این اعضای جدید نیز ممکن است تلاش کنند تا اعضای بزرگسال را به سوی اجتماعی شدن سوق‌دهند. این امر نقش عاملیت[4] در اجتماعی شدن را روشن می‌کند که مورد تاکید نظریه-های 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[5]،۲۰۰۹) .

از نظر گروسک (۲۰۰۲) اجتماعی شدن به رشد خود–نظم بخشی[6] هیجان، تفکر و رفتار می-انجامد، پیروی از معیارهای فرهنگی، گرایشها و ارزشهای مطلوب جامعه را فراهم و موجب اکتساب مهارتهای نقش‌پذیری، راهبردهای حل تعارض و توجه به روابط می‌شود. مک‌کوبی (۲۰۰۷) درونی‌سازی[7] و نقش آن در گسترش خود–نظم بخشی را موضوع اصلی مورد مطالعه در اجتماعی شدن می‌داند. در درونی سازی 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 ازترس نتایج خارجی یا امید به پاداش(گروسک 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

افراد در نظم و کنترل خود دور می زند (بامیستر و هیترتون[1]،۱۹۹۶). در متون اسلامی نقش فطرت و طبیعت آدمی در رشد، رشد از طریق تعلیم و تربیت به وسیله والدین و مربیان 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[2] ( ۱۹۹۲) است. بنابر نظریه شوارتز، ابعاد ارزشی در مجموع، دو محور دو قطبی را تشکیل می‌دهند: نخست آمادگی برای تغییر[3] در برابر محافظه‌کاری[4]، دوم توجه به غیر خود[5] در برابر تقویت خود[6]. به عبارت دیگر بعد آمادگی برای تغییر، شامل ارزشهای خود رهبری[7]، برانگیختگی[8] و لذت طلبی[9] است؛ ارزشهای قدرت‌گرایی[10]، پیشرفت[11] و لذت طلبی بیان کننده بعد تقویت خود هستند؛ ارزشهای سنت گرایی[12]، همنوایی [13]و امنیت[14] بیانگر بعد محافظه‌کاری و ارزشهای جهان گرایی[15] و خیرخواهی[16] 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[17] ، 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. هماهنگ 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

خانواده نخستین بافت مؤثر و فراگیر برای اجتماعی شدن است (گروسک،۲۰۰۲؛ اسمتانا[1]، ۲۰۱۱؛ استاین برگ و سیلک[2]،۲۰۰۲؛ گروسک و دیویدف،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 (برنشتاین[3]،۲۰۰۶). بر مبنای دو رویکرد، موضوع اثر تعاملات والد–فرزندی بر اجتماعی شدن فرزندان بررسی شده است: یکی از رویکرد سنخ شناسی[4] استفاده می‌کند و سبکهای فرزند پروری را مورد مطالعه قرار می‌دهد، دیگری رویکرد تعامل اجتماعی را به کار می-برد و بر ماهیت تعاملات درونی میان والد وکودک می‌پردازد (پارک و بریبل[5]، ۲۰۰۶).

سنخ‌شناسی که بامریند[6] (۱۹۷۱) ارائه کرده بانفوذترین و گسترده‌ترین طرح مورد استفاده برای توصیف سبکهای فرزندپروری است. بر اساس سنخ شناسی بامریند، فرزند پروری بر اساس دو بعد جداگانه انجام می‌پذیرد: توقع[7] و گرمی[8]. ترکیب گوناگون دو بعد توقع (شامل معیارهای بالا، الزامات بلوغ و کمال و کنترل) و گرمی (مستلزم محبت، پذیرش، حمایت و حساسیت والدین)، چهار شیوه فرزند پروری را به وجود می‌آورند که پژوهش بامریند در مرحله اول بر سه شیوه آن متمرکز شده است: مقتدرانه[9] ، مستبدانه[10]، سهل گیرانه[11]. بامریند در کار بعدی خود که با همکاری مک‌کوبی و مارتین[12](۱۹۸۳) انجام داده سبک غافل[13] را از سبک سهل گیر جدا نموده است. در نتیجه والدین غافل نیز به این گروه اضافه گردیده اند (به نقل از اسمتانا،۲۰۱۱).

در فرزند پروری مقتدرانه 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

خود را تشویق می‌کنند که استقلال داشته باشد در حالی‌که برای اعمال او محدودیتها و کنترلهایی وضع می‌کنند (کوپکو[1]،۲۰۰۷). والدین مستبد صمیمیت کمتر اما کنترل خیلی بیشتری را اعمال می-کنند. آنها در مورد قواعد، مقررات و معیارهای خانواده وارد صحبت با نوجوان خود نمی‌شوند (کوپکو،۲۰۰۷). از نظرگرولنیک و رایان[2](۱۹۸۹) والدین مستبد سعی می‌کنند رفتارها و نگرشهای فرزندان خود را بر اساس مجموعه‌ای خاص از معیارهای دشوار شکل داده،کنترل و ارزیابی کنند و آنها برای کنترل 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[3] ،۲۰۰۱؛ به نقل از آبار[4] و همکاران، ۲۰۰۹). در فرزندپروری بی اعتنا یا غافل پدران و مادران گرمی و توجه کمی به کودک خود دارند و یا خیلی کم فرزندان را حمایت و راهنمایی می-کنند 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). پژوهشهای مستمر نشان می‌دهند که سبک مقتدرانه در مقایسه با سبکهای مستبدانه، سهل گیرانه و بی اعتنا 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[5] و همکاران،۲۰۰۴)، رشد مثبت اجتماعی-روانی (برجعلی،۱۳۷۸)، عزت نفس بالاتر (حسینیان و همکاران، ۱۳۸۷؛ استاین برگ و سیلک،۲۰۰۲؛ کوپر اسمیت،[6]۱۹۶۷؛ باربر[7]،۱۹۹۰؛ چادویک[8] و اورتر[9]، ۱۹۹۲؛ فلسون و زیلینسکی[10]،۱۹۸۹؛ به نقل از مارتینز و گارسیا،۲۰۰۸)، درونی‌سازی ارزشهای دینی (گینزبرگ[11]،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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

استقلال، رشد اخلاقی بالاتر، اضطراب و افسردگی کمتر و توانایی روانی بالاتر (بامریند،۱۹۹۱؛ مک‌کوبی و مارتین ۱۹۸۳؛ استاین برگ،۲۰۰۱؛ استاین‌برگ و موریس[1]، ۲۰۰۱؛ به نقل از استاین‌برگ و سیلک،۲۰۰۲)، شایستگی بیشتر اجتماعی و شناختی (پرات[2] 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[3](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 (استاین‌برگ و سیلک،۲۰۰۲).

درونی‌سازی ارزشهای اجتماعی و رشد خود-نظم بخشی کودکان و نوجوانان از اهداف مهم والدین در اجتماعی سازی به شمار می‌آیند (کوچانسکا[4] و همکاران،۲۰۰۳؛ هزارد،کریستنسن و مارگولین[5]، ۱۹۸۳؛ گروسک و گودناو[6]،۱۹۹۴؛ به نقل از مارتینز و گارسیا،۲۰۰۸؛ آبار و همکاران،۲۰۰۹)، ولی این متغیرها در حوزه فرزند پروری کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. با این حال شماری از نویسندگان بر اهمیت سبکهای فرزند پروری در درونی سازی ارزشهای فرزندان تاکید کرده اند (گروسک، گودناو و کوکزینسکی،[7] ۲۰۰۰؛ به نقل از مارتینز و گارسیا ،۲۰۰۸). البته روانشناسان توجهی ویژه به درونی‌سازی ارزشها به ویژه رفتارهای جامعه پسند[8] و معیارهای اخلاقی نشان داده‌اند (گروسک و گودناو، ۱۹۹۴؛ به نقل از مارتینز 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

(نافو، شوارتز شالوم و شانفلاگ[1]،۲۰۰۹)، و حتی در یک بافت فرهنگی یا ملی نیز بـه دلیـل تفـاوت در طبقات اجتماعی، تعمیم یافته‌های پژوهشی صحیح نباشد (گوین، ۲۰۰۱؛ هوف،[2]۲۰۰۲؛ به نقل از پارک و بِرییل،۲۰۰۶). از نظر پیترسون، ونت‌ورث[3] و اسمیرلس[4](۱۹۹۷) شواهد کمی دربـاره اثـرات فرزند پروری و همچنین اندازه و کیفیت توافق والدین و فرزنـدان در فرهنـگ‌هـای غیـر غربـی در زمینه ارزشها وجود دارد. برای نمونه لئونگ، لائو و لام[5] (۱۹۹۸) در پـژوهش خـود بـه ایـن نتیجـه رسیده‌اند که فرزند پروری مقتدرانه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در ایالات متحـده آمریکـا و استرالیا افزایش می‌دهد در حالی که فرزند پروری استبدادی ایـن پیامـد را نـدارد و خـلاف آن در فرهنگ هنگ‌کنـگ صـحیح اسـت. بـه طـور کلـی درجـه اثـر بخشـی و ضـربه زننـدگی سـبکهای فرزندپروری و شدت آن از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر ممکن است متفاوت باشد (به نقل از نـافو و همکاران،۲۰۰۹). با توجه به تناقضات موجود در یافته‌های پژوهشی در زمینه متغیرهـای پـژوهش و پذیرش این واقعیت که سبک فرزند پروری والدین و رشد فرزندان تحت تاثیر فرهنگی است کـه در آن زندگی می‌کنند، لذا باید در تعمیم بخشیدن نتایج پژوهشهایی که در کشورهای غربی صورت گرفته‌اند در کشورمان با احتیاط عمل کنیم. همچنین پژوهشهای صورت گرفته در کشـور در حـوزه خود–نظم بخشی با توجه به رویکرد یادگیری مشاهده‌ای باندورا انجام شده اسـت، پـس ضـرورت ایجاب می‌کند که با رویکرد اجتماعی–فرهنگی نیز فرزند پروری و نقش آن درشکل گیری ارزشـها 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[6]،۱۹۹۹). نظریه ویگوتسکی را نظریه اجتماعی– فرهنگی[7] 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[8] مانند تفکر، استدلال، یادآوری، رشد اجتماعی، اراده، ارزشهای اجتماعی– اخلاقی و

1 Knafo, Schwartz Shalom & Schonpflug
2. Hoof
3. Wenthworth
4. Smirles
5. Leung, Lau & Lam
6. Wang et al.
7. Socio-Cultural Theory
8. Higher mental functions

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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[1]، ۲۰۰۸).

اساسی‌ترین مفهوم در نظریه اجتماعی– فرهنگی این است که ذهن انسان واسطه‌مند[2] عمل می کند. 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[3] یا نشانه‌ها[4] برای واسطه‌مندی و نظم بخشی روابط خود با دیگران و خودمان استفاده می-کنیم تا ماهیت این روابط را تغییر دهیم. ابزارهای فیزیکی و ابزارهای سمبولیک (یا روان شناختی) مصنوعاتی هستندکه 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 (لانتولف[5]، ۲۰۰۸). "زبان در نظریه شناختی–اجتماعی ویگوتسکی، نقشی ویژه ایفا می‌کند" (کوزولین،[6] ۱۳۹۲ :۱۳). از نظر وی کودکان مکالمه میان– فردی با والدین را درونی می‌کنند و به یک گفتار درونی انتقال می‌دهند که به منزلهٔ بخشی از کارکرد خود–نظم بخشی کودک برای راهنمایی رفتارهای خودش می‌شود (بازلی[7]،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 روان شناختی 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 می گیرند (تاپان، ۲۰۰۸).

مید[8] (۱۹۳۴) رفتارگرای اجتماعی یکی از نویسندگانی است که نگرشهای او درباره ماهیت اجتماعی رفتار و ماهیت دوگانه آن به منزلهٔ فعالیت ذهنی و عمل خارجی، نقش زبان در درونی-سازی و نظم بندی رفتار نزدیک‌ترین 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.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

دیگران و رسیدن به پختگی[1] آغاز می‌گردد. کودک به تدریج از طریق شرکت در بازیهای قاعده‌مند سعی می‌کند توانایی تعهد به نگرشهای اجتماعی سازمان یافته را کسب کند. در مراحل پیدایش خود که مید ارائه 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[2] 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 –به 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[3]،۱۳۸۳). کودکی که در آغاز خودآگاه نیست از طریق واکنش دیگران نسبت به اعمالش، به آگاهی از خویشتن 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 ازکوزولین،۱۳۹۲). نکته آغاز فهم دیدگاه جامعه‌شناختی مید مفهوم عمل اجتماعی[4] 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

مهم فرزندان خود را برای زندگی در جامعه آماده می کنند (آتنز[1]،۲۰۱۱). در پژوهشی که دنزین[2] (۱۹۷۷) با تکیه بر نظریه مید صورت داده، مشخص شده است والدینی که کودکان خود را وارد بحثهای مشترک خانوادگی می‌کنند و به اشارات و صحبتهای آنها به مثابه یک ارتباط معنادار پاسخ می‌دهند، رشد اجتماعی بهتری دارند (به نقل از کوارا،۲۰۰۹). کولی[3](۱۹۶۳،۱۹۶۴،۱۹۶۶) 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[4]،۲۰۱۱).

از دیدگاه نظریه‌پردازان اجتماعی–فرهنگی، کودک از طریق خود–نظم بخشی، رفتار خود را نظارت، هدایت و کنترل می‌کند تا به اهداف شخصی و موقعیتی مستلزم تلاش، دست یابد (کمبل،[5] ۱۹۹۷). از نظر ویگوتسکی(۱۹۷۸) رشد خود–نظم بخشی با رشد کارکردهای عالی ذهنی مانند خودنظارتی[6]، زبان، گفتار خصوصی[7] و کنترل تکانه[8] همراه است. این فرآیند نتیجه درونی شدن تدریجی راهبردها و عملکردهایی است که در تعامل با والدین و دیگر بزرگسالان به‌دست آمده است، بنابراین انتقال تدریجی راهبردها از طریق ابزارهای فرهنگی مربوط به خود–نظم بخشی، از مراقبان به کودک صورت می‌گیرد (به نقل از گرولنیک و فارکاس[9]،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 می‌شود افراد با تجربه‌تر برای تسهیل رشد شناختی وی تعامل را در دامنه رشد تقریبی [10] (ویگوتسکی،۱۹۷۸) هدایت می‌کنند،که به عنوان فاصله میان رشد واقعی که با حل مستقل مسئله از سوی فرد تعیین می‌شود و سطح رشد بالقوه که از طریق راهنمایی یک بزرگسال یا تعامل با همسالان توانمندتر انجام می‌گیرد، تعریف می‌شود (به نقل از گوین و پرز،[11] ۲۰۰۷). مفهوم داربست‌سازی[12] در دیدگاه برونر[13] 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

در نظریه ویگوتسکی موازی یکدیگر هستند. به نظر اگن و کوچاک[1](۱۹۹۲) از طریق داربست-سازی کودک در مسائلی که مستقلاً قادر به حل آنها نیست، دامنه رشد تقریبی به‌وجود می‌آید (به نقل از موسوی،۱۳۷۶). وود[2] (۱۹۹۸؛ به نقل از گرولنیک و فارکاس،۲۰۰۲) داربست‌سازی را راهبردی برای فرزندپروری معرفی می‌کند که فرآیند درونی شدن را تسریع 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 مهارتهایش تعدیل 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 (راگوف[3]،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 برنشتاین،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 شکل‌گیری 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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

## روش

### جامعه و نمونه آماری

در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت پژوهش از روش علّی- پس از وقوع استفاده شده است. جامعه پژوهش را همه دانش آموزان مدارس راهنمایی شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای 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 ۸۹ والدین دانش آموزان هر کلاس به مدرسه دعوت شدند. ابتدا پس از توجیه اهداف پژوهش ۶۲۰ پرسشنامه سبک فرزند پروری بامریند 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 می‌کرده‌اند 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 (۱۱۶پدر و مادر)که در مقیاس استبدادی بیشترین نمره را کسب کرده بودند، ۵۳ خانواده (۱۰۶پدر و مادر) که در مقیاس سهل گیری بیشترین نمره را کسب کرده بودند و ۶۰ خانواده (۱۲۰پدر 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 بامریند**

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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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**

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

بر اساس جدول شماره ۲، بیشترین همبستگی بین نمرات والدین مقتدر(r=۰/۳۳ )،پس از آن بین والدین سهل گیر(r=۰/۲۹) و در کمترین میزان به والدین مستبد(r=۰/۱۷) تعلق دارد. همبستگی میان نمرات پدران و مادران مقتدر و سهل گیر در سطح ۰/۰۰۱معنادار است.

از نظر توزیع سنی والدین، بیشترین فراوانی (۱۰۹نفر برابر با ۳۱/۸۷ درصد از گروه نمونه) مربوط به سنین ۴۱ تا ۴۵ و کمترین فراوانی (یک نفر برابر با ۰/۵۸ درصد از گروه نمونه) مربوط به طیف سنی ۵۵ تا ۶۰ است. از نظر سطح تحصیلات بیشترین فراوانی (۱۵۵ نفر برابر با ۴۵ درصد از گروه نمونه) به مدرک تحصیلی دیپلم و کمترین فراوانی (یک نفر برابر با ۰/۵۸ از گروه نمونه) به مدرک تحصیلی دکتری تعلق دارد.

**جدول شماره ۳. توزیع فراوانی و درصدی دانش‌آموزان دختر و پسر به تفکیک سبک فرزندپروری خانواده‌ها**

| گروهها | شاخصهای آماری | خانواده‌های مستبد | خانواده‌های سهل گیر | خانواده‌های مقتدر | تعداد کل |
|---|---|---|---|---|---|
| دختر | فراوانی | ۲۵ | ۳۳ | ۳۴ | ۹۲ |
| | درصد | ۱۴/۶۱ | ۱۹/۲۹ | ۱۹/۸۸ | ۵۳/۸۰ |
| پسر | فراوانی | ۳۳ | ۲۰ | ۲۶ | ۷۹ |
| | درصد | ۱۹/۲۹ | ۱۱/۶۹ | ۱۵/۲۰ | ۴۶/۱۹ |
| جمع | فراوانی | ۵۸ | ۵۳ | ۶۰ | ۱۷۱ |
| | درصد | ۳۳/۹۱ | ۳۰/۹۹ | ۳۵/۰۸ | ۰/۱۰۰ |

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 (۳۳) بیشتر از دختران (۲۰) است. در گروه مقتدر فراوانی دختران (۳۴) بیشتر از پسران (۲۶) و در گروه سهل گیر نیز فراوانی دختران (۳۳) بیشتر از پسران (۲۰) است.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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 بامریند:** این ابزار اقتباسی است از نظریه بامریند (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»، «تقریباً مخالفم»، «مخالفم» و «کاملاً مخالفم» قرار دارد که به‌ترتیب از صفر تا چهار نمره‌گذاری 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 پایایی این پرسشنامه را با روش بازآزمایی ۰/۸۱ برای سهل گیر، 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 سهل گیر ۷۴ /۰، مستبد ۰/۷۸ و مقتدر ۰/۸۰ به دست آمد و برای پدران سهل گیر ۷۲ /۰، مستبد۷۳ /۰و مقتدر۸۱ /۰به دست آمد. پایایی آن نیز از طریق بازآزمایی برای مادران در مقیاسهای سهل گیرانه ۷۹ /۰، مستبدانه ۰/۶۷ و مقتدر۰/۸۳و برای پدران در مقیاسهای سهل گیرانه۷۳ /۰، مستبدانه۰/۷۱و مقتدر ۰/۷۵برآورد شد.

**ب) پرسشنامه زمینه‌یابی ارزشهای شوارتز**[1]: 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 (۷-۱) 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 محتوا استفاده شد.

1. Schwartz's Value Survey (SVS)

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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 خیرخواهی۰/۶۴، سنت۰/۵۹، همنوایی۰/۶۱، امنیت۰/۷۳و جهان گرایی۰/۵۴ 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–نظم‌بخشی بوفارد**[1]: 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 (۵–۱) 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 سؤالات پرسشنامه در حد مطلوب گزارش شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای سنجش همسانی درونی ۰/۸۰ بوده است (کدیور ،۱۳۸۰). پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش بازآزمایی نیز با فاصله ده روز ۰/۶۹ 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 شدکه 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 | | مقتدرانه | | استبدادی | | سهل گیر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| محافظه کاری | همنوایی | ۵/۷۲ | ۰/۸۱ | ۴/۳۳ | ۰/۹۱ | ۴/۳۸ | ۱/۱۴ |
| | سنت | ۵/۰۹ | ۰/۹۳ | ۳/۹۰ | ۰/۸۷ | ۳/۹۳ | ۱/۲۵ |
| | امنیت | ۵/۸۸ | ۰/۶۴ | ۴/۶۲ | ۰/۶۵ | ۴/۲۲ | ۱/۱۹ |
| از خود گذشتگی | جهان گرایی | ۵/۴۶ | ۰/۹۲ | ۳/۶۹ | ۰/۶۱۶ | ۳/۹۴ | ۰/۸۶ |
| | خیر خواهی | ۵/۸۵ | ۰/۹۷ | ۴/۳۲ | ۰/۸۸ | ۴/۷۴ | ۱/۰۵ |
| خود –نظم بخشی تحصیلی | | ۵۷/۴۶ | ۵/۶۱ | ۴۸/۸۱ | ۵/۹۹ | ۴۹/۰۱ | ۵/۳۳ |

1. Bouffard’s Self-Regulation Questionnaire

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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 دانش‌آموزان در ارزشهای پنجگانه در پرسشنامه زمینه ارزشهای شوارتز به تفکیک سبک فرزندپروری خانواده‌ها**

| ارزشها | | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| محافظه کاری | همنوایی | سبک فرزندپروری والدین | ۵۴/۱۵۴ | ۲ | ۲۷/۰۷۷ | ۳۱/۸۷۱ | ۰/۰۰۰ |
| | سنت | سبک فرزندپروری والدین | ۶۳/۲۸۱ | ۲ | ۳۱/۶۴۰ | ۲۷/۹۵۸ | ۰/۰۰۰ |
| | امنیت | سبک فرزندپروری والدین | ۶۱/۲۲۱ | ۲ | ۳۰/۶۱۰ | ۴۱/۳۳۱ | ۰/۰۰۰ |
| ازخودگذشتگی | جهان گرایی | سبک فرزندپروری والدین | ۱۰۶/۴۸۸ | ۲ | ۵۳/۲۴۴ | ۸۰/۸۱۱ | ۰/۰۰۰ |
| | خیرخواهی | سبک فرزندپروری والدین | ۷۱/۸۲۴ | ۲ | ۳۵/۹۱۲ | ۳۷/۷۷۵ | ۰/۰۰۰ |

با توجه به جدول شماره ۵، بین میانگین نمرات فرزندان خانواده های 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 فرزند پروری**

| متغیر مستقل | متغیر وابسته | | اختلاف میانگینها | خطای معیار | سطح معناداری |
|---|---|---|---|---|---|
| همنوایی | مقتدر | مستبد | ۱,۲۲۶۴ | ۰,۱۷۰۴۷ | ۰,۰۰۰ |
| | مقتدر | سهل گیر | ۱,۱۷۶۳ | ۰,۱۷۴۵۱ | ۰,۰۰۰ |
| | مستبد | سهل گیر | ۰,۰۵۰۲ | 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 می شود، 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 | مستبد | ۱,۲۹۳۲ | ۰,۲۰۰۶۹ | ۰,۰۰۰ |
| | مقتدر | سهل گیر | ۱,۲۶۰۸ | ۰,۲۰۰۶۹ | ۰,۰۰۰ |
| | مستبد | سهل گیر | ۰,۰۳۲۴ | ۰,۲۰۲۳۱ | ۰,۹۸۶ |

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

همان‌طور که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌شود میان میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های مقتدر و مستبد تفاوت معنادار در سطح۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت میان میانگین ارزش سنت-گرایی خانواده‌های مقتدر 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 | مقتدر | مستبد | ۱,۲۵۹۳ | ۰,۱۵۹۲۶ | ۰,۰۰۰ |
| | مقتدر | سهل گیر | ۱۰۲۵۷۴ | ۰,۱۶۳۰۳ | ۰,۰۰۰ |
| | مستبد | سهل گیر | ۰,۰۰۲ | ۰,۱۶۴۳۸ | ۱,۰۰۰ |

بر اساس جدول شماره ۸، میان میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های مقتدر و مستبد تفاوت معنادار در سطح۰/۰۰۱ وجود دارد و میان میانگین ارزش امنیت خانواده‌های مقتدر 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 | مقتدر | مستبد | ۱,۰۷۶۴۸ | ۰,۱۴۹۳۳ | ۰,۰۰۰ |
| | مقتدر | سهل گیر | ۱,۵۲۵۶ | ۰,۱۵۲۸۷ | ۰,۰۰۰ |
| | مستبد | سهل گیر | ۰/۲۴۲۸ | ۰,۱۵۴۱۰ | ۰,۲۵۹ |

بر اساس جدول شماره ۹، میان میانگین ارزش جهان گرایی نمرات فرزندان خانواده‌های مقتدر و مستبد تفاوت معنادار در سطح۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت میان میانگین خانواده‌های مقتدر 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 | مقتدر | مستبد | ۱/۵۲۵۷ | ۰/۱۸۰۱۸ | ۰/۰۰۰ |
| | مقتدر | سهل گیر | ۱/۱۰۹۹ | ۰/۱۸۴۴۵ | ۰/۰۰۰ |
| | مستبد | سهل گیر | ۰/۴۱۵۸ | ۰/۱۸۵۹۴ | ۰/۰۶۸ |

بر اساس جدول شماره ۱۰، میان میانگین نمرات ارزش خیرخواهی فرزندان خانواده‌های مقتدر و مستبد تفاوت معنادار در سطح۰/۰۰۱ وجود دارد و این تفاوت میان میانگین خانواده‌های مقتدر و سهل گیر نیز مشاهده می‌گردد، اما میان میانگین دو گروه مستبد و سهل گیر تفاوت معنادار به دست نیامده است.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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 فرزندپروری 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**

| منابع تغییرات | | تفاوت میانگینها | خطای معیار | معناداری |
|---|---|---|---|---|
| مقتدر | مستبد | ۸/۶۵۶۳ | ۱/۰۴۷۵۶ | ۰/۰۰۰ |
| مقتدر | سهل گیر | ۸/۵۹۸۷ | ۱/۰۷۴۴۰ | ۰/۰۰۰ |
| مستبد | سهل گیر | 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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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 گرولنیک 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 خانواده‌هاست. یافته‌های 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 شکل‌گیری ارزشهای دانش آموزان را باید در سبکهای فرزند پروری، ارزشهای ویژه و عقایدی که والدین دارند، جستجو کرد. بافت خانواده بستری است که فرزندان در آن محتوا و شیوه‌های اندیشیدن را در تجارب یادگیری روزانه از والدین خود کسب می‌کنند و تحت تاثیر آنها قرار می گیرند (گوین و فاگوت[1]،۱۹۹۵؛ به نقل از گوین و پرز،۲۰۰۷؛ ولفولک،۲۰۱۳ ؛ مهر محمدی،۱۳۹۲). در زمینهٔ 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 سبک 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 سیستمها و روابط اجتماعی را درک کند. این درک نقشی اساسی در رشد ارزشهای اجتماعی و اخلاقی، و قضاوت اخلاقی نوجوان دارد. از آنجا که یکی از پیامدهای رشد انتزاعی نوجوانان تمایل به جروبحث با دیگران است، نوجوان از طریق بحث درباره مقررات و ضوابط خانواده، از ارزشهای 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[2]،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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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[1] و همکاران؛ به نقل از موسوی،۱۳۷۶؛ کوزولین،۱۳۹۲؛ تایان،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 به‌وجود 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[2] 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[3] (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 کند و برای او معیارها، محدودیتها و دستورالعملهایی را فراهم می‌آورند که نیازهای فردی او را بر آورده می‌سازند. همچنین مهرورزی و مداخله‌ای که

1. Light
2. Deci
3 Loken

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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[1] ،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[2] 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 (برن‌استین و همکاران،۲۰۱۱). ویگوتسکی در نظریه بافتاری و دیالکتیکی[3] خود دیدگاه کودک فعال 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 می برند. 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 بپذیریم که یادگیری خود–نظم بخشی شده ریشه در یادگیری دارد که والدین نظم بخشی کرده اند (استریت و همکاران[4]،۲۰۰۱؛ ویگوتسکی،۱۹۳۴و ۱۹۸۶؛ به نقل از اورم راد[5]،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

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

آموزشگاهی را به آنها آموزش می‌دهند. طی زمان کودکان مسئولیت فزاینده‌ای 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 روبه‌رو می‌شود (گرولنیک و فارکاس،۲۰۰۲).

به طور کلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که کسب درکی مناسب از نقش والدین در اجتماعی شدن فرزندان، به دانش 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 (گوِین و فاگوت،۱۹۹۵؛ به نقل از گوِین و پرز،۲۰۰۷؛ گروسک و دیویدف،۲۰۰۷؛ گوِین و پرز، ۲۰۰۷). بنابراین عوامل اجتماعی شدن و به ویژه والدین تنها رساننده‌های اطلاعات نیستند و به تنهایی زمینه 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 بِرییل،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.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

- 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 فرزندپروری روی روابط نوجوان–والد به والدین و نوجوانان کمک کند تا بهتر دوران نوجوانی را سپری کنند.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

## منابع


اسفندیاری، غلامرضا. (۱۳۷۴). *بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری مادران کودکان مبتلا به اختلالات رفتاری و مادران کودکان بهنجار*. پایان نامه کارشناسی ارشد. انستیتو روان پزشکی، تهران.

برجعلی، احمد. (۱۳۷۸). *بررسی تاثیر سازگاری و الگوهای فرزندپروری والدین بر تحول روانی-اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران*. رساله دکتری. دانشکده روان شناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

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 رشد۲، با نگرش به منابع اسلامی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها.

حسینیان، سیمین و همکاران. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین شیوه‌های فرزند پروری مادران و عزت نفس دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا. *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 .

کدیور، 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 وتربیت.

کوزولین، آلکس. (۱۳۹۲). *خلوتگه سایه ها: روانشناسی هنر و سیر و تحول در اندیشه‌های ویگوتسکی*، (ترجمه حبیب‌اله قاسم زاده). تهران: انتشارات ارجمند.

گیدنز، 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 ۷تا ۱۴ ساله تهرانی*. رساله دکتری روان شناسی. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

مهر محمدی، محمود. ( ۱۳۹۲). تبیین و بازشناسی 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.


[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]

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.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.5.6 ]