

نشریه علمی فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده
سال چهاردهم، شماره ۴۹، زمستان ۱۳۹۸: ۲۳ - ۷

بررسی رابطه گفتگومحوری در خانواده با خودگردانی فرزندان و تبیین تربیتی آن

محمدحسین حیدری^۲

فروزش فریدی‌زاد^۱

محمدرضا نیستانی^۳

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۷/۱۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۲۳

چکیده

هدف مقاله، نخست، بررسی رابطه الگوی ارتباطی گفتگومحور در خانواده با خودگردانی فرزندان و سپس تبیین تربیتی آن بود. جامعه آماری این پژوهش، تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان (۱۶۲۹۳۷ نفر) در سال تحصیلی ۹۴ - ۹۵ در نظر گرفته، و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و فرمول کوکران، حجم نمونه ۳۸۴ نفر تعیین شد. ابزارهای اندازه‌گیری شامل دو پرسشنامه ارتباط مبتنی بر گفتگوی والدین و خودگردانی فردی بود که روایی آنها به صورت محتوایی و سازه تأیید، و پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (پرسشنامه اول ۰/۹۱ و پرسشنامه دوم ۰/۷۵) محاسبه، و سپس داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ تحلیل شد. یافته‌های بخش اول این پژوهش نشان داد که بین الگوی ارتباطی گفتگومحور والدین با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری هست. هم‌چنین بین سه بعد اول الگوی ارتباطی گفتگومحور در خانواده (میزان برقراری ارتباط با فرزندان، درک حضور فرزندان، مدیریت گفتگوی خانوادگی) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری وجود دارد. در بخش تبیین تربیتی و با بهره‌گیری از روش تحلیلی - استنتاجی، پس از مروری اجمالی بر نظریه یادگیری شناختی، چنین نتیجه‌گیری شد که گفتگو در خانواده به‌عنوان نوعی محرک شناختی قوی و اثرگذار، فرزندان را دائماً به تفکر و اعلام موضع مجبور، و توانایی استدلال را در آنها تقویت خواهد کرد. از سوی دیگر، پذیرش فرزندان از سوی والدین و شرکت دادن آنها در مباحث خانوادگی، باعث ایجاد اعتماد فرزندان به توان فکری و استدلالی خود می‌شود و نهایتاً خودگردانی فردی را در آنها تقویت می‌کند.

کلیدواژه‌ها: ارتباط مبتنی بر گفتگو، خودگردانی فردی، فرزندپروری، خانواده

ffaridizad@yahoo.com

mh.heidari@edu.ui.ac.ir

m.neystani@edu.ui.ac.ir

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

خانواده یکی از طبیعی‌ترین نهادهای اجتماعی به‌شمار می‌رود که اهمیت آن به مثابه اولین جایگاه تأمین نیازهای مادی و معنوی انسان و هم‌چنین بهترین بستر ایجاد آرامش، امنیت و پرورش نسل بر هیچ‌کس پوشیده نیست. نگاهی گذرا به متون تاریخی نشان می‌دهد که از آغاز آفرینش و شکل‌گیری نظام خانواده، تربیت از مهمترین کارکردهای خانواده بوده و پرورش انسان شایسته و انتخاب شیوه‌های صحیح فرزندپروری از اصلی‌ترین دغدغه‌های والدین بوده است. هنگامی که از پرورش انسان شایسته و انتخاب شیوه‌های صحیح فرزندپروری سخن به میان می‌آید، مجموعه‌ای از «اهداف تربیتی» به ذهن متبادر می‌شود که باید برای تحقق آنها تلاش کرد. صاحب‌نظران و فلاسفه تربیتی براساس نظام ارزشی مورد نظر خود، هدفهای مختلفی برای تربیت ذکر کرده‌اند که یکی از مهمترین آنها، «پرورش انسان مستقل و خودگردان» است؛ انسانی که بتواند آزادانه برای خود، هدف تعیین کند و در راه رسیدن به آن گام بردارد؛ به عبارت دقیقتر، استقلال یا خودگردانی فردی^۱، نوعی ظرفیت یا توانایی بالقوه برای انتخاب مستقل و تنظیم آزادانه رفتار شخصی و عمل بر مبنای دلالتی است که از درون خود فرد نشأت می‌گیرد (پاک‌سرشت و همکاران، ۱۳۸۸)؛ به بیان دیگر، خودگردان به کسی گفته می‌شود که در زندگی خود، مجموعه‌ای از اهداف دارد؛ اهدافی که او از میان طیف وسیعی از گزینه‌ها انتخاب می‌کند و امید دارد که در زندگی خویش، آنها را محقق سازد (اوشانا^۲، ۲۰۰۳). خودگردانی به مثابه هدفی تربیتی به یکی از ویژگیهای منحصر به فرد بشر، یعنی اختیار و قدرت انتخابگری معطوف است. اهمیت این ویژگی در انسان تا آنجاست که برخی از صاحب‌نظران، اساس شخصیت انسان را در آن می‌دانند (کاردان، ۱۳۹۳). برخی از روانشناسان و اصحاب تعلیم و تربیت، میل به استقلال و نیاز به رسیدن آن را، فطری می‌دانند و بر این باورند که میل به استقلال در همه کودکان وجود دارد و به صورتهای مختلف متجلی می‌شود. کودک در همان ماه‌های اولیه حیات، دوست دارد که در رفتارهای خود مستقل باشد و تلاش می‌کند که از وابستگی به والدین نجات پیدا کند و کارهایش را خودش انجام دهد (قائمی، ۱۳۹۶).

پرسش اینجاست که اگر کودکان به‌طور ذاتی به استقلال و خودگردانی میل دارند، پس چرا میزان خودگردانی در نوجوانان و بزرگسالان یکسان نیست. برخی تحقیقات نشان داده است که

1. Personal autonomy
2. Oshana

افراد جامعه را از نظر میزان خودگردانی می‌توان به صورت پیوستاری در نظر گرفت که یک سمت آن افراد کاملاً مستقل و خوداتکا و در سمت دیگر آن افرادی وابسته و اصطلاحاً دگرگردان^۱ قرار می‌گیرند (حیدری و همکاران، ۲۰۱۲)؛ پس باید به دنبال عواملی بود که کودکان را به نوجوانان یا بزرگسالان خودگردان یا دگرگردان تبدیل می‌کند. در مجموع تحقیقاتی که در حوزه تفاوت‌های فرهنگی فرزندپروری انجام شده است نشان می‌دهد که بین جوامع مختلف نیز از لحاظ اهداف و شیوه‌های تربیتی تفاوت وجود دارد و هم‌چنین این تفاوت‌ها ناشی از ویژگی‌ها و نیازهایی است که جامعه خواستار آن است و آنها را تقویت می‌کند (رشید و همکاران، ۱۳۹۶). از دیگر عوامل مؤثر بر تفکر و رفتار فرزندان، شخصیت پدر و مادر و کیفیت رفتار آنان در محیط خانواده است. تجربه تربیتی بشر^۲ نشان می‌دهد که سبک تربیت و چگونگی ارتباط والدین با یکدیگر و با فرزندان در شکل‌گیری شخصیت آنان بسیار مؤثر است. روش تربیتی خانواده می‌تواند فرزندان متفکر، مستقل و خواهان رشد و پیشرفت بار آورد یا در نقطه مقابل و با اتخاذ رویکردهای تربیتی نادرست، فرزندان با اعتماد به نفس ضعیف، دنباله‌رو و وابسته تربیت کند. به نظر می‌رسد نحوه ارتباط والدین با یکدیگر و با فرزندان، یکی از مهمترین عواملی است که سبک تربیتی خانواده را شکل می‌دهد. الگوی ارتباطی خانواده می‌تواند مبتنی بر تبادل دیدگاه‌ها بین والدین و فرزندان باشد؛ در این صورت، فرصت تفکر و اعلام موضع برای فرزندان ایجاد می‌شود. خانواده‌هایی نیز هستند که فضایی رسمی، خشک و دستوری بر آنها حکمفرماست. مطابق دیدگاه مارتین بوبر و باختین^۳ (۱۹۹۵) گفتگو، بستر مناسب ایجاد روابط با کیفیت بین مخاطبان است رابطه گفتگومحور، مسئولیت‌پذیری، تعامل و پذیرش را میان گفتگوکنندگان به وجود می‌آورد. در خانواده گفتگومحور، فرزندان می‌توانند توانایی خود و تجربیاتشان را آشکار سازند (ایوبچ، ونتو و کاستاس^۴، ۲۰۱۲).

گفتگو دو معنای مختلف دارد: شناختی و ارتباطی. در معنای شناختی، گفتگو تبادل اندیشه بین دو نفر یا بیشتر است. در معنای ارتباطی، بیانگر عملی است که در آن افراد فرصت می‌یابند تا باهم ارتباط برقرار، و یکدیگر را تجربه کنند (نیستانی و همکاران، ۱۳۹۴). ارتباط مبتنی بر گفتگو به فرایندی اشاره می‌کند که در آن کلمه، سخن و تفکر، بین افراد خانواده رد و بدل می‌شود. چنین

1. Heteronomous

۲. نمونه‌هایی از این تجربیات در بخش‌های بعدی آمده است.

3. Martin Buber and Bakhtin

4. Ehiobuche, wen Tu, Justus

ارتباطی به همه اعضای خانواده کمک می‌کند تا در جستجویی مشترک، خلاقانه، همدلانه و از روی دانایی برای فهم و شناخت محیط زندگی خویش تلاش کنند در حالی که قضاوتها و پیشفرضهای خود را کمتر وارد بحث می‌کنند و برای نظر و راه و روش دیگران، احترام بیشتری قائلند. بنابراین ارتباط مبتنی بر گفتگو در پرورش اندیشه و شخصیت جوانان تأثیر بسزایی دارد و آنها را برای حل مشکلات خود و جهان پیرامون آماده‌تر می‌سازد.

ارتباط مبتنی بر گفتگو هم‌چنین موجب خوداندیشی می‌شود و فرصتی فراروی جوانان می‌گذارد تا به ارزیابی دوباره اندیشه‌ها و باورهای خود پردازند و در راه تعالی آنها بکوشند. ارتباط مبتنی بر گفتگو سبب می‌شود تا جوانان بتوانند به الگوها و شیوه‌های تفکر دست یابند و به پرورش قوه خلاقیت خود پردازند. در بستر ارتباط مبتنی بر گفتگو است که شناخت جوانان از خویش، بیشتر می‌شود و آنها می‌توانند سخنان و رفتار خود را در برابر دیگران بیازمایند. ارتباط مبتنی بر گفتگو در خانواده به جوانان کمک می‌کند تا فعالانه در مسائل خانواده شرکت کنند و موجب افزایش فهم بهتر و عمیقتر دیدگاه‌های آنها می‌شود. والدین با پذیرش قدرت فرزندان، این فرصت را به آنها می‌دهند تا جوانان در دستیابی به فهم و درک مشترک در خلال تجربه انسانی مشارکت کنند (نیستانی، ۱۳۹۲).

پژوهشگران جامعه‌شناسی در مورد اینکه چگونه جامعه، خانواده و ارتباطات متقابل افراد بر رفتار جوانان اثر می‌گذارد، نظریاتی را مطرح کرده‌اند؛ به‌عنوان نمونه، میچل بر این باور است که نزدیکان فرد مانند خانواده و دوستان بر طرز فکر و رفتار افراد تأثیرات ویژه‌ای دارند (میچل، ۲۰۰۹). به هر حال باید دید در خانواده‌هایی که ارتباط والدین با فرزندان، تعاملی و دوجانبه است و هنگام تصمیم‌گیریهای خانوادگی، همه اعضای خانواده، مجال اظهارنظر پیدا می‌کنند، فرزندان با اراده و برخوردار از قدرت قضاوت مستقل بار می‌آیند یا در خانواده‌هایی که فضای تک‌صدایی و مونولوگ حکمفرماست و حضور فرزندان درک نمی‌شود. در بخش قبل، دو مفهوم گفتگومحوری و خودگردانی تا حدی معرفی شد. در این بخش ضمن ارائه تعریفی اجمالی از این دو مفهوم، مؤلفه‌های اصلی آنها، معرفی می‌شود:

دیالوگ از ریشه‌ای یونانی و متشکل از دو واژه «دیا» و «لوگو» است. «دیا» به معنای بین از طریق و «لوگو» به معنای واژه، سخن و تفکر، دلیل و قضاوت است. دیالوگ را باید فراتر از

مفاهیمی چون صحبت کردن^۱، بحث کردن^۲ و حتی مناظره کردن^۳ دانست. دیالوگ گپ دوستانه روزمره یا بحثهای معمول اقتصادی، فرهنگی یا سیاسی یا تلاش برای نشان دادن برتری یک اندیشه یا باور به دیگران نیست. دیالوگ، ارتباطی است میان دو شخص یا بیشتر برای شناخت بهتر جهان و خویشتن؛ پس، گام اول دیالوگ میل به «برقراری ارتباط» است. پس از آن، «درک حضور» طرف مقابل یعنی احترام به استقلال فکری مخاطب؛ «مدیریت گفتگو» برای پرهیز از حاشیه‌روی و گم کردن هدف اصلی دیالوگ (کشف حقیقت). «تحلیل فلسفی» برای پرهیز از سطحی‌نگری و «تعلیق قضاوت» یا مسکوت گذاشتن پیشفرضهای ذهنی را باید از مؤلفه‌های اصلی گفتگومحوری دانست (نیستانی، ۱۳۹۲).

واژه آتونومی نیز از ریشه یونانی بوده و از دو بخش «autos» به معنی «خود» و «nomos» به معنی «قانون» تشکیل شده است. این مفهوم در دوران یونان باستان به شخص یا گروهی اطلاق می‌شد که قوانین مربوط به خود را داشتند یا خود به وضع قوانین می‌پرداختند (دورکین^۴، ۱۹۸۱). مهمترین مؤلفه خودگردانی همان است که از معنی لغوی واژه «آتونومی» برمی‌آید؛ یعنی شخص قوانین زندگی خویش را خود انتخاب کند؛ به عبارت دیگر، انسان زمانی کارآمد است که بتواند با عمل خود، وضعیت مورد تمایزش را تحقق بخشد و زمانی می‌توان او را کارا و مؤثر دانست که خودگردان باشد؛ به این معنا که بتوان حرکات او را به‌طور مشخص و معناداری، خودخواسته و متعلق به خود او دانست (کرسگارد^۵، ۲۰۰۹). محوریت فرد در قضاوت و انتخاب، اولین شرط خودگردانی است که تحت عنوان «قضاوت مستقل فردی» مطرح می‌شود. هنگامی می‌توان ادعا کرد که فرد خودگردان است که براساس قوه ابتکار خویش، انواع مختلفی از معیارها را در قضاوت خویش به کار بندد؛ بدون اینکه تحت تأثیر فشارهای اجتماعی یا روانی قرار گیرد.

گرچه قضاوت مستقل فردی، اولین مؤلفه خودگردانی است، اگر فرد به مدد «تأمل عقلانی» به بازنگری در قضاوتها و انتخابهای خویش نپردازد در ورطه خودمحوری افراطی و جمود فکری گرفتار می‌آید؛ پس فرد خودگردان همواره با تکیه بر قوه عقلانی خویش به ارزیابی قوانین حاکم بر زندگی خود می‌پردازد و این دومین مؤلفه خودگردانی است. علاوه بر این، ممکن است فردی

1. Converse
2. Discuss
3. Debate
4. Dworkin
5. Korsgard

این توانایی را داشته باشد که اصول رفتاری خود را بیابد و به مدد تأمل عقلانی به بازنگری پیوسته آنها بپردازد اما برای پایداری به آنها دچار ضعف اراده باشد. به هر حال، خودگردانی فردی هنگامی کامل می‌شود که فرد توانایی آن را داشته باشد که در مقابل تمایلات مخالف به اصول خودیافته‌اش پایبند بماند. این تمایلات مخالف هم می‌تواند منشأ درونی داشته باشد و هم منشأ بیرونی؛ پس نباید خودگردانی را فرایندی صرفاً ذهنی و فکری دانست بلکه باید دید که شخص در عمل و با چه درجه‌ای از جدیت به آن قضاوتها پایبند است (دیردن^۱، ۱۹۷۵).

با توجه به این مطالب و مؤلفه‌های ارتباط مبتنی بر گفتگو و خودگردانی فردی، پرسشهای اصلی این پژوهش عبارت است از:

۱. بین الگوی ارتباط والدین (گفتگومحور) با مؤلفه قضاوت مستقل (مؤلفه اول خودگردانی) رابطه معناداری وجود دارد.
 ۲. بین الگوی ارتباط والدین (گفتگومحور) با تأمل عقلانی (مؤلفه دوم خودگردانی) رابطه معناداری هست.
 ۳. بین الگوی ارتباط والدین (گفتگومحور) با قدرت اراده فرزندان (مؤلفه سوم خودگردانی) رابطه معناداری وجود دارد.
 ۴. بین برقراری ارتباط با فرزندان (بعد اول الگوی ارتباط والدین) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری هست.
 ۵. بین درک حضور فرزندان (بعد دوم الگوی ارتباط والدین) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری هست.
 ۶. بین مدیریت گفتگوی خانوادگی (بعد سوم الگوی ارتباط والدین) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری هست.
 ۷. بین تحلیل فلسفی و تعلیق قضاوت (بعد چهارم و پنجم الگوی ارتباط والدین) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری وجود دارد.
 ۸. از حیث تربیتی، تأثیر گفتگومحوری در خانواده بر خودگردانی فرزندان را چگونه می‌توان تبیین کرد؟
- نمونه‌ای از پژوهشهای داخلی و خارجی که در این زمینه انجام شده عبارت است از:

1. Dearden

فولادچنگ و لطیفیان (۱۳۸۱) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تأثیر خودگردانی والدین در خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان اعلام کردند که خودگردانی والدین بر خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان مستقیماً تأثیر دارد. حیدری (۱۳۸۷) در پایان‌نامه خود با عنوان خودگردانی فردی به مثابه هدفی تربیتی و بررسی زمینه‌ها و جایگاه آن در تعلیم و تربیت ایران در بحث عوامل مؤثر بر میزان خودگردانی فردی به این نکته اشاره می‌کند که محیط تربیتی و چگونگی عملکرد والدین و معلمان در خودگردان بار آمدن افراد تأثیر مستقیم دارد. جاسمت^۱ و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهش خود با عنوان معرفی وظایف (تکالیف) غیر جالب به کودکان، مقایسه اثر پاداش با حمایت کردن از خودگردانی، دو آزمایش برای مقایسه حمایت از خودگردانی و استفاده از پاداش به عنوان روشی برای ترغیب کودکان به آن در اجرای وظایف مراقبتی که به آنها علاقه‌ای ندارند، انجام دادند و دریافتند که فعالیتها به میزان داشتن احساس با ارزش بودن فعالیت و حق انتخاب، بستگی دارد. هم‌چنین نتایج، برخی از تأثیرات مثبت مرتبط با حمایت از خودگردانی را نشان داد در حالی که در هر دو مطالعه هیچ اثر مثبتی برای پاداش مشاهده نشد. لاندربگ، رومیچ و تسانگ^۲ (۲۰۰۸) در مقاله تصمیم‌گیری در کودکان اشاره کردند که عوامل تعیین‌کننده تصمیم‌گیری به صورت مستقل توسط کودک و تصمیم‌گیری به صورت مشترک با والدین، کاملاً جدا است. تصمیم‌گیری مشترک یکی از سرمایه‌گذاریهایی است که والدین در مراحل رشد کودک بیشتر از یک مرحله ساده استفاده از ابزار قدرت (یعنی والدین برای رسیدن کودکانشان به این مرحله تلاش می‌کنند نه اینکه کودکانشان را با زور به انجام این کار وادار کنند.) انجام می‌دهند.

روش

از آنجا که در پژوهش، از یافته‌های پیمایشی برای تحلیل و تبیین مسئله تربیتی استفاده شده است، روش تحقیق از دو بخش تشکیل شده است: در بخش اول از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل تمام دانش‌آموزان (دختر و پسر) مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بود که تعداد آنها ۱۶۲۹۳۷ نفر، بوده است. نمونه تحقیق با استفاده از فرمول کوکران:
$$n = \frac{N \times t^2 \times s^2}{Nd^2 + t^2 \times s^2}$$
 ۳۸۴ نفر به دست آمد. از آنجا که

امکان تهیه فهرست تمامی اعضای جامعه (دانش‌آموزان)، امکانپذیر نبود از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد؛ به این شکل که پژوهشگر ابتدا از بین نواحی ششگانه آموزش و پرورش شهر اصفهان، سه ناحیه ۱ و ۳ و ۴ را تصادفی انتخاب کرد و سپس از هر ناحیه، تعدادی دبیرستان را برگزید و در هر دبیرستان، پرسشنامه‌ها را در یک یا دو کلاس به صورت تصادفی، توزیع کرد. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش به این شرح است:

۱. الگوی ارتباطی مبتنی بر گفتگو در خانواده: برای سنجش الگوی ارتباطی مبتنی بر گفتگو در خانواده از پرسشنامه ۲۷ سؤالی استفاده شد که با توجه به اینکه پرسشنامه‌ای استاندارد و از پیش ساخته در این زمینه وجود نداشت با همکاری استادان مشاور و راهنما و با استفاده از ملاکهای مارتین بویر و میخائیل باختین، پرسشنامه‌ای در قالب بیست و هفت سؤال، توسط محقق طراحی شد که دوباره مورد بازبینی تعدادی از استادان متخصص در این زمینه قرار گرفت و تغییر و اصلاحاتی روی آن، صورت پذیرفت. برای تعیین روایی محتوایی، این پرسشنامه توسط چهار نفر از استادان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، بررسی شد.

برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. در این پژوهش سؤالات پرسشنامه، در مطالعه‌ای مقدماتی روی ۳۰ نفر اجرا، و با استفاده از نرم‌افزار SPSS21، ضریب پایایی برآورد شد. مقدار آلفای کرونباخ برای پرسشنامه تربیت مبتنی بر گفتگو برابر با ۰/۹۱ است که این مقدار بیانگر پایایی خوب پرسشنامه است. مقدار آلفای کرونباخ مؤلفه‌های آن: میزان برقراری ارتباط فرزندان در خانواده، درک حضور فرزندان، مدیریت گفتگوی خانوادگی، تحلیل فلسفی و قضاوت به ترتیب برابر است با: ۰/۸۷، ۰/۶۸، ۰/۶۷، ۰/۷۳، ۰/۶۵ است که همه آنها دارای ضریب آلفای مطلوبی است؛ بنابراین کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن پایایی مطلوبی دارد.

۲. مقیاس خودگردانی: برای سنجش خودگردانی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۸ سؤالی استفاده شد که این پرسشنامه توسط پژوهشگر محمدحسین حیدری و براساس ملاکهای خودگردانی از دید ار. اس. پیترز^۱ و ار. اف. دیردن در سال ۱۳۸۷، ساخته و در پایان‌نامه دکتری وی با عنوان خودگردانی فردی به مثابه هدفی تربیتی مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن قبلاً توسط حیدری (۱۳۸۹)، بررسی شده است؛ با این حال پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۵ است و نیز مقدار آلفای کرونباخ مؤلفه‌های آن، قضاوت مستقل، تأمل عقلانی و اراده به ترتیب برابر

است با: ۰/۶۹، ۰/۷۲، ۰/۷۵ که همه آنها ضریب آلفای مطلوبی است. بنابراین کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن پایایی مطلوبی دارد. داده‌ها و اطلاعات این پژوهش با استفاده از روشهای آمار توصیفی (میانگین، فراوانی و انحراف استاندارد) و استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون) از طریق نرم‌افزار SPSS21 بررسی شد. در بخش دوم نیز با بهره‌گیری از روش تحلیلی - استنتاجی، ابتدا مبانی نظری گفتگومحوری و خودگردانی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و دلایل ارتباط این دو موضوع، استنتاج گردید.

یافته‌ها

متغیرهای این پژوهش عبارت است از گفتگومحوری در خانواده و خودگردانی فردی که در جدول ذیل شاخصهای توصیفی آن ارائه می‌شود:

توزیع افراد براساس تعداد و جنسیت

جدول ۱. توزیع افراد آزمودنی براساس تعداد و جنسیت

گروه‌ها	حجم نمونه	درصد
مرد	۱۶۴	۴۲/۷
زن	۲۲۰	۵۷/۳
کل	۳۸۴	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، حجم نمونه پژوهش ۳۸۴ نفر بوده است که از این تعداد، ۱۶۴ نفر یعنی ۴۲/۷ درصد مرد و ۲۲۰ نفر یعنی ۵۷/۳ درصد زن بودند.

جدول ۲. ضریب همبستگی بین الگوی ارتباط والدین در خانواده (ارتباط گفتگومحور) با خودگردانی فرزندان

ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	سطح معناداری
۰/۱۷۲	۰/۰۳	۰/۰۰۱

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد ضریب همبستگی الگوی ارتباط والدین (ارتباط گفتگومحور) با خودگردانی فرزندان، برابر است با ۰/۱۷۲ که این مقدار در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ یعنی بین

رفتار والدین در خانواده (الگوی ارتباطی گفتگومحور) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری وجود دارد؛ لذا این فرضیه پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۳. خلاصه الگوی رگرسیون بین رفتار والدین در خانواده با خودگردانی فرزندان

الگو	ضریب همبستگی الگو	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار
۱	۰/۱۷۲	۰/۰۳۰	۰/۰۲۷	۶/۸

جدول ۳ خلاصه الگوی رگرسیونی را نشان می‌دهد که ضریب همبستگی کلی آن برابر با ۰/۱۷۲ و ضریب تعیین برابر با ۰/۰۳۰ است که این مقدار به صورت تقریبی از الگو حمایت می‌کند.

جدول ۴. ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های رفتار والدین در خانواده (ارتباط گفتگومحور) با مؤلفه‌های خودگردانی فرزندان

متغیر	خودگردانی		بُعد قضاوت مستقل		تأمل عقلانی		اراده فرزندان	
	معناداری	همبستگی	معناداری	همبستگی	معناداری	همبستگی	معناداری	همبستگی
ارتباط گفتگومحور در خانواده	۰/۰۰۱	۰/۱۷۲	۰/۰۱۸	۰/۱۲۱	۰/۰۰۸	۰/۱۳۵	۰/۰۰۴	۰/۱۴۶
میزان برقراری ارتباط	۰/۰۰۳	۰/۱۵۴	۰/۰۱۶	۰/۱۲۳	۰/۰۳۵	۰/۱۰۷	۰/۰۲۶	۰/۱۱۴
درک حضور فرزندان	۰/۰۰۰	۰/۲۹۳	۰/۰۰۱	۰/۱۷۳	۰/۰۰۰	۰/۲۲۶	۰/۰۰۴	۰/۱۴۷
مدیریت گفتگوی خانوادگی	۰/۰۰۰	۰/۱۹۵	۰/۰۳۲	۰/۱۱۰	۰/۰۰۱	۰/۱۷۴	۰/۰۰۰	۰/۱۹۸
تحلیل فلسفی	۰/۰۸۹	۰/۰۸۷	۰/۴۲۷	۰/۰۳۷	۰/۱۲۳	۰/۰۷۹	۰/۰۲۸	۰/۱۱۲
تعلیق قضاوت	۰/۵۱۳	۰/۰۳۳	۰/۴۲۷	۰/۰۴۱	۰/۶۵۴	-۰/۰۲۳	۰/۳۳۱	۰/۰۵۰

جدول شماره ۴ ضریب همبستگی و معناداری بین رفتار والدین و مؤلفه‌های آن با خودگردانی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. نتایج عبارت است از:

۱. رفتار والدین در خانواده (گفتگومحور) با مؤلفه قضاوت مستقل (مؤلفه اول خودگردانی)

رابطه معناداری دارد.

۲. رفتار والدین در خانواده والدین (گفتگومحور) با مؤلفه تأمل عقلانی (مؤلفه دوم خودگردانی) رابطه معناداری دارد.
۳. رفتار والدین در خانواده (گفتگومحور) با مؤلفه قدرت اراده فرزندان (مؤلفه سوم خودگردانی) رابطه معناداری دارد.
۴. رفتار والدین در خانواده (گفتگومحور) با مؤلفه تحلیل فلسفی و تعلیق قضاوت (مؤلفه چهارم و پنجم خودگردانی) رابطه معناداری ندارد.

جدول ۵. خلاصه رگرسیون بین مؤلفه‌های رفتار والدین در خانواده با خودگردانی فرزندان

سطح معناداری	T	ضرایب غیراستاندارد		متغیرها
		ضریب استاندارد شده	B	
۰/۰۰۰	۲۲		۲/۳۱	عدد ثابت
۰/۰۰۱	۳/۴	۰/۱۵۴	۰/۱۰۵	برقراری ارتباط با فرزندان
۰/۰۰۱	۳/۲	۰/۲۵۱	۰/۱۳۷	درک حضور فرزندان
۰/۰۰۳	۲/۱۷	۲/۱۷	۰/۱۷۳	مدیریت خانوادگی
۰/۱۷۳	- ۱/۳۶	- ۰/۱۰۵	۰/۱۵۹	تحلیل فلسفی
۰/۱۲۳	- ۱/۵۴	- ۰/۰۹۸	۰/۱۲۰	تعلیق قضاوت

جدول ۵ خلاصه رگرسیون بین مؤلفه‌های رفتار والدین در خانواده با خودگردانی فرزندان را نشان می‌دهد که سطح معناداری مؤلفه‌های برقراری ارتباط با فرزندان، درک حضور فرزندان و مدیریت خانوادگی از ۰/۰۵ کمتر است؛ بنابراین رابطه آنها با خودگردانی فرزندان معنادار، و بیانگر این است که این مؤلفه‌ها می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای خودگردانی فرزندان باشد؛ اما مؤلفه‌های تحلیل فلسفی و تعلیق قضاوت رابطه معناداری ندارد و نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

مرور نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین الگوی ارتباطی گفتگومحور والدین در خانواده با خودگردانی (قضاوت مستقل، تأمل عقلانی و قدرت اراده) فرزندان رابطه معنادار دارد. هم‌چنین

بین سه مورد از مؤلفه‌های الگوی ارتباطی گفتگومحور والدین (ارتباط با فرزندان، درک حضور فرزندان، مدیریت گفتگوی خانوادگی) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری هست؛ اما بین مؤلفه‌های تحلیل فلسفی و تعلیق قضاوت (ابعاد دیگر الگوی ارتباط والدین) با خودگردانی فرزندان رابطه معناداری نیست. در تحلیل تربیتی یافته‌های این پژوهش، نکات ذیل قابل ذکر و حائز اهمیت است:

در مقدمه این پرسش مطرح شد که اگر کودکان به‌طور ذاتی به استقلال و خودگردانی میل دارند، چرا میزان خودگردانی در نوجوانان و بزرگسالان یکسان نیست. در پاسخ باید گفت که گرچه خودگردانی به مثابه توان ذاتی در همه افراد هست، مانند بیشتر استعدادهای انسان، باید در سالهای اولیه زندگی و به کمک آموزش و پرورش صحیح و هدفمند پرورش یابد. برای تبیین بهتر این موضوع، که چگونه خانواده با راهبردهای تربیتی مناسب از جمله گفتگومحوری، می‌تواند توان خودگردانی را در فرزندان پرورش دهد، لازم است ابتدا «نظریه‌های شناختی یادگیری» مورد توجه قرار گیرد. روانشناسان نظریه یادگیری شناختی مانند پیازه، کهلبرگ، ویگوتسکی و برونر معتقدند هرگونه توانایی یا ظرفیت انسانی از جمله خودگردانی با «ایجاد یا تغییر در ساخت شناختی»، شکل می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۴). از بین این افراد، پیازه و کهلبرگ مستقیماً به موضوع خودگردانی فردی ورود کرده، از دید نظریه یادگیری شناختی به تبیین چگونگی ایجاد این توانایی در انسان پرداخته‌اند. پیازه بحث خودگردانی را در حوزه اخلاق پیگیری کرد و نظریه او عمدتاً بر مطالعات تجربی دربارهٔ قضاوت‌های اخلاقی کودکان مبتنی است. او به کمک همکارانش با تعداد زیادی از دانش‌آموزان شهرهای ژنو و نوشاتل^۱ مصاحبه کرد و نتایج مطالعات خود را در کتابی با عنوان قضاوت‌های اخلاقی کودکان به چاپ رسانید. در این کتاب، پیازه تأکید می‌کند که کودکان در درک خود از مفهوم قانون از سه مرحله مشخص عبور می‌کنند:

۱. همراهی و توافق با قوانین صرفاً به‌عنوان راهی برای فرار از تنبیه یا کسب پاداش. در این مرحله کودک هیچ‌گونه احساس اخلاقی به قوانین ندارد و به‌همین دلیل، این مرحله «پیش اخلاقی» نیز نامیده شده است.
۲. برخورد با قوانین به‌عنوان اموری که ماهیت مستقل، و در عالم خارج وجود دارد و از اراده جمعی گروه یا افرادی که در مسند قدرت هستند، سرچشمه می‌گیرد. در این مرحله دستور یا همان

قوانین اخلاقی از بزرگسالان صادر، و توسط کودکان پذیرفته می‌شود. در این مرحله گرچه کودک ممکن است به این قوانین پایبند باشد و به آنها عمل کند، این التزام جنبه بیرونی دارد و کودک احساس می‌کند نمی‌تواند به میل خود عمل کند.

۳. مرحله استقلال اخلاقی که در آن افراد به این درک می‌رسند که قوانین قابل تغییر است و می‌تواند از سوی فرد مورد نقد قرار بگیرد. در این مرحله تنها احترام یکجانبه به قانون مطرح نیست و فرد به این احساس درونی دست می‌یابد که قوانین باید بر مبنای ارتباط دو جانبه و منصفانه مورد پذیرش یا رد قرار گیرد (پیاژه^۱، ۱۳۷۹).

از نظر پیاژه در هر یک از این مراحل، ساخت شناختی مخصوصی در ذهن فرد به وجود می‌آید و عبور فرد از مرحله‌ای به مرحله دیگر، مستلزم این است که او مرحله قبلی را کاملاً طی کرده باشد. پیاژه تأکید می‌کند که این رشد یا تحول شناختی در مورد درک فرد از قانون از تعامل مستمر بین فرد و محیط زندگی او به دست می‌آید. کهلبرگ نیز در پشتیبانی خود از نظر پیاژه، هر دو ویژگی نظر پیاژه را تأیید می‌کند. او معتقد است اولاً سطوح درک قوانین از نظم منطقی سلسله مراتبی پیروی می‌کند و ثانیاً نقش محیط در طی این مراحل و کیفیت آن، غیرقابل انکار است. کهلبرگ معتقد است شرایط حاکم بر جوامع و فرهنگهای مختلف حتی می‌تواند به گونه‌ای باشد که ارتقای فرد به مرحله سوم یا همان خودگردانی، غیرممکن شود. او برای اثبات ادعای خود به تفاوت میزان و سطح رشد خودگردانی در افراد رشد یافته در خانواده‌های متوسط و خانواده‌های طبقه کارگر اشاره می‌کند. کهلبرگ نیز مانند پیاژه معتقد است خودگردانی، محصول «تعامل کلامی» فرد با محیط است که به کمک «تحریکهای شناختی» محیط از جمله خانواده، می‌تواند شتاب بگیرد یا کند شود (کهلبرگ^۲، ۱۹۶۹).

خانم جوزفین کلین^۳ از جمله پیروان فکر نقش خانواده و تحریکهای شناختی آن در پرورش توان خودگردانی در افراد است و البته نقش گفت‌وگو را بسیار مؤثر می‌داند و به خانواده‌هایی اشاره می‌کند که با انتخاب روشهای تربیتی غیرمنعطف و جزمگرا، ناآگاهانه، وجود محرکهای شناختی مورد نظر کهلبرگ را به حداقل می‌رسانند. به علاوه در جوامعی که افراد، با وسیله روشهای تلقینی، که در مجموع به آنها شستشوی مغزی گفته می‌شود، تربیت می‌شوند، نیز

تحریکهای شناختی کمتری برای خودگردان شدن افراد وجود دارد. در این حالت فرزندان در همان مرحله دوم باقی میمانند و تدریجاً به افرادی منفعل تبدیل می‌شوند که همواره مستعد کنترل به‌وسیله دیگران هستند. از سوی دیگر، کودکان خودگردان از خانواده‌ها و جوامعی ظهور می‌کنند که در آنها دیدگاه مثبتی از پذیرش نسبت به آنها وجود دارد. این دیدگاه البته با تأکیدی محکم و پایدار بر قوانین رفتاری و بدون توسل زیاد به تنبیه، محقق می‌شود. وجود رویکرد پذیرشی در بزرگسالان، باعث تقویت احساس اعتماد به دیگران و اطمینان به نیروهای شخصی در افراد جوانتر می‌شود و ارتقای آنها را به مرحله سوم نظریه پیازه و کهلبرگ آسان می‌کند (پیترز، ۱۹۷۳).

در بخش قبل از تحریکهای شناختی سخن به میان آمد که در بستر تعامل کلامی فرد با محیط، می‌تواند توان خودگردانی را در افراد تقویت کند. در این میان، نقش خانواده به مثابه اولین و یکی از اثرگذارترین نهادهای تربیتی غیرقابل چشمپوشی است. در فضای خانواده، زمینه‌های لازم برای ایجاد رابطه مبتنی بر گفتگو وجود دارد به شرط اینکه والدین با ناآگاهی و کوتاهی خود، این فرصت ذیقیمت را از دست ندهند. در ادامه به زمینه‌ها یا پیش‌نیازهایی اشاره می‌شود که به‌طور طبیعی در خانواده وجود دارد و فضا را برای برقراری گفتگو، مساعد می‌سازد. مارتین بوبر، یکی از صاحب‌نظران اصلی مبحث گفتگو و نویسنده کتاب «من و تو»، بر این باور است که وجود فضای مبتنی بر اعتماد و اطمینان، گفتگو اصیل و حقیقی را فراهم می‌سازد. وی بر این نکته اذعان می‌کند که گفتگو به محیطی مشتاقانه، همراه با عشق و احترام نیازمند است. بوبر اعتقاد دارد گفتگو واقعی زمانی اتفاق می‌افتد که طرفین، اطمینان حاصل کنند که هدف آن، کشف حقیقت و رشد توأمان طرفین است؛ نه استفاده ابزاری از فرد دیگر برای رسیدن به اغراض شخصی (بوبر، ۱۹۸۲).

دیوید بوهم از دیگر افراد معروف در حوزه گفتگو، عدم حکمفرمایی تسلط و قدرت را از دیگر شروط گفتگو اصیل برمی‌شمارد. او معتقد است که سلسله مراتب قدرت، مانعی بر سر راه گفت‌وگو است؛ چون در این حالت، تنها صدای کسی شنیده می‌شود که از قدرت بیشتری برخوردار باشد (بوهم^۱، ۱۹۹۴)؛ اما در خانواده به‌دلیل وجود فضای مبتنی بر اعتماد، اطمینان، عشق و احترام، سلسله مراتب قدرت به‌سان روابط خشک و رسمی جامعه (مانند کارفرما و کارگر، مدیر و کارمند یا فرمانده و سرباز)، وجود ندارد.

در خانواده گفتگومحور از هر فرصتی برای تبادل دیدگاه‌ها بین والدین و فرزندان استفاده

می‌شود. این تبادل دیدگاه‌ها می‌تواند در موقعیت‌های مختلف مانند پایان پخش یک فیلم و یا سریال، هنگام گرفتن تصمیم خانوادگی برای تعیین رشته یا ازدواج یکی از فرزندان، یا خرید یکی از ملزومات منزل صورت پذیرد. با چنین روشی و با ایجاد فضایی مبتنی بر احترام متقابل و عطف، فرصت تفکر و ارائه دیدگاه شخصی برای فرزندان به وجود می‌آید. فرزندان که با این نوع تبادل دیدگاه‌ها در خانواده رشد می‌کنند؛ ضمن اینکه ارزش احترام متقابل را درک می‌کنند، متوجه می‌شوند که هر انسان می‌تواند و باید صاحب دیدگاهی مربوط به خود باشد و این خود قدم بزرگی در ایجاد توانایی خودگردانی در آنهاست. اگر والدین، پس از هر اظهار نظر خام و به ظاهر غیرمنطقی فرزندان با لحنی تند و پرخاشگرانه خطای آنها را یادآور شوند و آن را تصحیح کنند، فرزندان متقاعد می‌شود که واقعیت فقط می‌تواند از ذهن بزرگسالان صادر شود و این باعث بی‌اعتمادی فرزندان به ذهن خودشان می‌شود؛ اما والدین آشنا به روش اصول گفتگو به چنین فرزندان اجازه می‌دهند که دلیل خود را برای رسیدن به جواب شرح دهند. معمولاً بچه‌ها وقتی سعی می‌کنند که استدلال خود را برای دیگران شرح دهند، خودشان جواب را تصحیح می‌کنند و بتدریج به «استقلال در استدلال» دست می‌یابند.

تبادل دیدگاه‌ها نباید تنها به تعامل بین والدین و فرزندان محدود شود. یکی از روش‌های مهم تقویت استقلال فکری فرزندان، تشویق آنها به ارزیابی دیدگاه‌های یکدیگر است. گاهی فرزندان به سبب احترامی که برای والدین خود قائلند و از سوی دیگر آنها را دانایتر و باتجربه‌تر از خود می‌دانند به مباحثه‌ای جنجالی با آنها تمایلی ندارند؛ اما این محدودیت در مباحثه بین فرزندان کمتر دیده می‌شود. ویژگی مهم مباحثه و مجادله بین گروه همسالان این است که اولاً بچه‌ها مجبورند برای خود موضعی اختیار کنند و ثانیاً تمامی هوش و دانش خود را تجهیز می‌کنند تا در بحث مغلوب نشوند. زمینه‌سازی والدین برای خلق موقعیتی که فرزندان بتوانند به ارزیابی دیدگاه‌های یکدیگر بپردازند، باعث تقویت خودگردانی در فرزندان می‌شود (کامی^۱، ۱۹۹۱).

تقریباً بیشتر صاحب‌نظران تربیتی، پرورش فرد خودگردان را از اهداف مهم تربیت می‌دانند و بر این باورند که میل به استقلال به‌طور فطری در انسانها وجود دارد؛ اما باید به کمک شیوه‌های تربیتی سنجیده و در بستری مناسب، پرورش یابد. روانشناسان ساختگرا بر این نکته اتفاق نظر دارند که مراحل تبدیل شدن فرد به انسانی خودگردان، ایجاد تدریجی ساختی جدید است که با تأثیرات

پیوسته محرکهای شناختی ایجاد می‌شود؛ به‌همین دلیل، کوشش در جهت ایجاد سریع آن با آموزش مستقیم چندان اثربخش نیست؛ اما نقش محیط اجتماعی در رشد کیفی خودگردانی غیرقابل انکار است. خانواده، بنا به دلائلی که ذکر شد، این توان را دارد که به فضایی مناسب برای گفتگو تبدیل شود. تعامل کلامی در خانواده، البته با استانداردهای گفتگو اصیل و واقعی، نوعی «محرک شناختی» است که فرزندان را به تفکر و موضعگیری شخصی مجبور می‌کند. از سوی دیگر، «ویکرد پذیرشی»^۱ والدین نسبت فرزندان، یعنی پذیرفتن آنها به‌عنوان افرادی که صلاحیت ورود به مباحث خانوادگی و اظهارنظر را دارند، باعث تقویت حس اعتمادبه‌نفس در فرزندان می‌شود. تبادل دیدگاه‌ها در خانواده باعث می‌شود که آنها پیوسته مجبور شوند که استدلال کنند و این باعث رشد قوه استنتاج در آنها می‌شود. در مجموع می‌توان گفت فرزندانی که در خانواده‌های گفتگومحور رشد می‌کنند از حیث استقلال فکری و خودگردانی، وضعیت بهتری دارند.

منابع

- بوبر، م. (۱۳۸۰). من و تو. ترجمه ابوتراب سهراب و الهام عطاردی. تهران: نشر فرزنان نور.
- پاک‌سرشت، م.ج؛ حیدری، م.ح؛ صفایی‌مقدم، م؛ مهرعلی‌زاده، ی.ا. (۱۳۸۸). خودگردانی عقلانی. الگوی پذیرفته شده خودگردانی فردی. *مجله علوم تربیتی*. ش (۱۶): ۲ - ۳ - ۲۰.
- پیازه، ژ. (۱۳۷۹). *قضاوت‌های اخلاقی کودکان*. ترجمه محمدعلی امیری. تهران: نشر نی.
- حافظ‌نیا، م. (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: سمت.
- حیدری، م.ح. (۱۳۸۷). *خودگردانی فردی به مثابه هدفی تربیتی*. پایان‌نامه دکتری تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش.
- رشید، خ؛ حسینی‌اصل‌نظزلو، م؛ یعقوبی، ا؛ کردنوقایی، ر. (۱۳۹۶). شناسایی مؤلفه‌های اساسی تربیت کودک براساس دیدگاه والدین ایرانی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. ش (۱۳): ۵۰ - ۳۶ - ۲۱۵.
- سیف، ع.ا. (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- فولادچنگ، م؛ لطیفیان، م.ر. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر علمی خودگردانی والدین در خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت درسی آنان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*. ش (۶۵).
- قائم، ع. (۱۳۹۶). *خانواده و تربیت کودک*. قم: دارالتبلیغ اسلامی.
- کاردان، ع.م؛ اعرافی، ع؛ پاک‌سرشت، م.ج. (۱۳۹۳). *فلسفه تعلیم و تربیت*. ج ۱. قم: سمت.

- گال، م؛ بورگ، و؛ گال، ج. (۱۳۸۶). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ج ۱. ترجمه احمدرضا نصر و دیگران. تهران: سمت.
- نیستانی، م.ر. (۱۳۹۲). اصول و مبانی گفتگو: روش شناخت و آموزش. اصفهان: انتشارات آموخته.
- نیستانی، م.ر؛ نصرتی هشی، ک؛ متقی، ز؛ طیبی، ف. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین سیرت استادان با آموزش مبتنی بر گفتگو. مجله پژوهشهای آموزش و یادگیری. ش (۲۲) ۷: ۱ - ۳۰.
- ویگوتسکی، ل. (۱۳۶۹). ذهن و اجتماع. ترجمه رؤیا منجم. تهران: مؤسسه مطبوعات علمی.
- Buhm, d. & Edwards, M. (1991). Changing consciousness. San Francisco: Harper.
- Dearden, R. F. (1975). 'Autonomy as an Educational Ideal' in Brown, S.C.(ed.) philosophers Discuss Education, London: Macmillan.
- Dworkin, G. (1981). The Concept of Autonomy, Oxford, Oxford University Press.
- Ehiobuche, C., wen Tu, H., Justus, B. (2012). DIALOGUE AS A TOOL FOR TEACHINANDLEARNING OF ENTREPRENEURSHIP.ASBBS Annual Conference: Las Vegas. 9, 300 - 309.
- Henderlong, J.& R. Lepper, M. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. Psychological Bulletin.5, 774 - 795.
- Mohammadhossein Heydari , Mohammadreza Neyestani , Amir Ghamarani & Salar Faramarzi (2012) Relationship between the Level of Personal Autonomy in High School Students and the Rate of Teachers' Attention to Teaching Approaches of Personal Autonomy, Journal of Education and Learning; Vol. 1, No. 1
- Joussemet, M., Koestner, R., Lokes, N.& Houlfort, N. (2004). Introducing Uninteresting tasks to Children: A Comparison of the Effects of Rewards and Autonomy Support. Journal of personality, (72) 1,140 - 166.
- Kamii, c. (1991). Toward Autonomy: The importance of critical, school Philosophy Review, Vol.20, Issue 3.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive developmental approach tosocialization', in Goslin, D.A. (ed.) Handbook of socialization: Theory and Research, Chicago, Rand McNally.
- Kühler, M.& Jelinek, N. (2010). Autonomy and the Self. Normenbegundung In Medizin Und Biopolinik. Preprints of the Centre for Advanced Study in Bioethic Münster 1 - 20.
- Korsgard ,C. (2009). Self-Constitution: Agency, Identity, and Integrity, Oxford: Oxford University Press 83.
- Lundberg, Sh., L.Romich, J. & Tsang, K. (2007). Decision-making by Children. IZA Discussion paper (2952) 1_46.
- Mitchell, C. (2009). Three Essays on Worldviews, Autonomy and the Family in Nepal. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Sociology). University of Michigan.
- Oshana, M. (2003). How Much Should We Value Autonomy. Social Philosophy & Policy Foundation.USA. 99_126.
- Peters, R.S. (1973), Freedom and the development of the free man; in J.F Doyle Educational Judgments, London; Routledge.