



# The Effects of Teaching Cognitive, Behavioral and Affective Skills on Self-Determination Components in Primary Male Students with Learning Disabilities

Mohammad Abbasi <sup>1,\*</sup>, Manijeh Shehni Yailagh <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khormabad, Iran

<sup>2</sup> Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

\* **Corresponding author:** Mohammad Abbasi, Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khormabad, Iran. E-mail: abasi.mo@lu.ac.ir

**Received:** 19 Dec 2017

**Accepted:** 24 Feb 2018

## Abstract

**Introduction:** The purpose of this study was to determine the effects of teaching cognitive, behavioral and affective skills on self-determination components in primary male students with learning disabilities in Ahwaz.

**Methods:** The present study was a field experimental study with pre- post-test and follow-up. The variables were measured by Self-Determination Student Scale (SDSS). The sample consisted of 27 primary male students with learning disabilities who were enrolled in the school year of 2013-14, and were selected through simple random sampling method, and were randomly assigned to two groups (experimental and control). Before teaching cognitive, behavioral and affective skills to experimental group, the pre-tests of self-determination components) know yourself, value yourself, plan, act and experience outcomes and learn (were administrated to both groups. Then, the teaching package of cognitive, behavioral and affective skills was administered to the experimental group and no training was provided to the control group. After the completion of the course, self-determination components post-tests were administrated to both groups and seven weeks later were administrated again.

**Results:** Results of analysis of covariance indicated that teaching s cognitive, behavioral and affective skills causes a significant increase in know yourself ( $P < 0.004$ ), value yourself ( $P < 0.001$ ), plan ( $P < 0.003$ ), act ( $P < 0.001$ ) and experience outcomes and learn ( $P < 0.002$ ), in these students. Also, the results indicated that teaching cognitive, behavioral and affective skills has a persistent effect on know yourself ( $P < 0.004$ ), value yourself ( $P < 0.006$ ), plan ( $P < 0.002$ ), act ( $P < 0.007$ ) and experience outcomes and learn ( $P < 0.005$ ), over time.

**Conclusions:** According to the results of this study teaching cognitive, behavioral and affective skills increased self-determination components in primary male students with learning disabilities.

**Keywords:** Cognitive, Behavioral and Affective Skills, Self-determination, Know Yourself, Value Yourself, Plan, Act and Experience Outcomes and Learn, Learning Disabilities



# تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی بر مؤلفه‌های خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدائی با ناتوانی‌های یادگیری

محمد عباسی<sup>۱\*</sup>، منیجه شهینی بیلاق<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران  
<sup>۲</sup> استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران  
 \* نویسنده مسئول: محمد عباسی، استادیار روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.  
 ایمیل: abasi.mo@lu.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۰۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۲۸

## چکیده

**مقدمه:** هدف از انجام این پژوهش تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی بر مؤلفه‌های خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدائی با ناتوانی‌های یادگیری شهر اهواز بود.

**روش کار:** پژوهش حاضر یک روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس خودتعیین‌گری دانش‌آموز (SDSS) بود. نمونه پژوهش شامل ۲۷ دانش‌آموز (۱۵ نفر گروه آزمایشی و ۱۲ نفر گروه گواه) پسر پایه پنجم و ششم ابتدائی با ناتوانی یادگیری، که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند، که با روش تصادفی انتخاب و به دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. قبل از آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی از دو گروه، پیش‌آزمون‌های مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری) گرفته شد. سپس، به گروه آزمایشی مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی آموزش داده شد و به گروه گواه آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام دوره آموزشی بلافاصله از هر دو گروه پس‌آزمون‌های مؤلفه‌های خودتعیین‌گری گرفته شد. بعد از هفت هفته از پایان دوره آموزشی مجدداً از هر دو گروه آزمون‌های فوق، به عنوان پیگیری، گرفته شد.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل‌های کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی باعث افزایش معنی‌دار مؤلفه‌های خودتعیین‌گری یعنی شناخت خود ( $P > 0/004$ )، ارزشمند دانستن خود ( $P > 0/001$ )، برنامه‌ریزی ( $P > 0/003$ )، عمل کردن ( $P > 0/001$ ) و پیامدهای تجربه و یادگیری ( $P > 0/002$ ) در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش در طول زمان بر مؤلفه‌های شناخت خود ( $P > 0/004$ )، ارزشمند دانستن خود ( $P > 0/006$ )، برنامه‌ریزی ( $P > 0/002$ )، عمل کردن ( $P > 0/007$ ) و پیامدهای تجربه و یادگیری ( $P > 0/005$ )، در دانش‌آموزان اثر پایدار دارد.

**نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج این مطالعه آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی سبب افزایش مؤلفه‌های خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان شد. پیشنهاد می‌شود متخصصان تعلیم و تربیت این برنامه آموزشی را به عنوان روشی مهم برای ایجاد پیامدهای روانشناختی مطلوب در کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری به کار گیرند.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی، خودتعیین‌گری، شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن، پیامدهای تجربه و یادگیری، ناتوانی‌های یادگیری

تمامی حقوق نشر برای انجمن علمی پرستاری ایران محفوظ است.

## مقدمه

استفاده از مهارت‌های شنیدن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، تفکر و توانایی ریاضی آشکار می‌شود [۱، ۲]. ناتوانی یادگیری یک مشکل مادام

ناتوانی‌های یادگیری اصطلاحی کلی است که به گروه ناهمگنی از اختلال‌ها اشاره دارد و با مشکلات قابل ملاحظه‌ای در فراگیری و

مشارکتی، آموزش گروهی، دسترسی به حمایت خانواده و دوستان، تأکید بر اهمیت گوش دادن فعالانه، فراهم کردن شرایط یادگیری تجربی و استفاده مناسب از شوخ‌طبعی. با توجه به آنچه گفته شد، اگر دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خودتعیین‌گر نباشند و نتوانند هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی داشته باشند، آن‌ها حالت منفعل نسبت به زندگی پیدا می‌کنند، نمی‌توانند تصمیمات مناسبی بگیرند و در مقابله با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی و زندگی معمولاً با شکست‌های پی در پی مواجه می‌شوند [۱۲]. لذا در پژوهش حاضر تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی روی مؤلفه‌های خودتعیین‌گری یعنی شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری در دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری شهر اهواز مورد بررسی قرار گرفت.

### روش کار

پژوهش حاضر از نوع آزمایشی است و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کل دانش‌آموزان پسر با ناتوانی‌های یادگیری در پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر اهواز می‌باشند، که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به تحصیل مشغول بودند. در این پژوهش، برای انتخاب دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، از روش تصادفی استفاده شد. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که با مراجعه به آموزش و پرورش استثنایی شهر اهواز فهرستی از مراکز دولتی ناتوانی‌های یادگیری تهیه شد، که شامل ۳ مرکز بودند. سپس، ۱ مرکز به دلیل خارج از شهر بودن و تعداد کم دانش‌آموزان از نمونه‌گیری حذف شد. در مرحله بعد، ابتدا با توجه به فهرست دانش‌آموزان مراجعه کننده به این دو مرکز ناتوانی‌های یادگیری، از بین دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم، افرادی که دارای ناتوانی‌های یادگیری تشخیص داده شده بودند (۳۶ نفر)، تعداد ۲۷ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب و به دو گروه گمارده شدند (۱۵ نفر گروه آزمایشی، ۸ نفر کلاس پنجم و ۷ نفر کلاس ششم، و ۱۲ نفر گروه گواه، ۵ نفر کلاس پنجم و ۷ نفر کلاس ششم). ملاک‌های ورودی در این پژوهش عبارت بودند از: ۱- عدم دریافت هرگونه درمان روان‌شناختی. ۲- رد کردن شرایط زیستی و جسمانی تأثیرگذار در ناتوانی‌های یادگیری (مسائل طبی). در این گروه ۲۷ نفری (۱۵ نفر گروه آزمایشی و ۱۲ نفر گروه گواه) هیچ‌کدام از افراد درمان روان‌شناختی دریافت ننموده بودند، و هیچ‌کدام به مشکلات زیستی و جسمی (از قبیل مشکلات شنوایی و لکنت زبان) مبتلا نبودند. قبل از آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی، از هر دو گروه پیش‌آزمون مؤلفه‌های خودتعیین‌گری گرفته شد. سپس، به گروه آزمایشی برنامه مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی آموزش داده شد و به گروه گواه هیچ آموزشی داده نشد. پس از اتمام دوره آموزشی، بلافاصله از هر دو گروه پس‌آزمون مؤلفه‌های خودتعیین‌گری گرفته شد. در نهایت، پس از ۷ هفته از اتمام دوره آموزشی دوباره از هر دو گروه، آزمون پیگیری، گرفته شد. ابزار مورد استفاده در مطالعه عبارت بود از: مقیاس خودتعیین‌گری دانش‌آموز (SDSS): مقیاس خودتعیین‌گری دانش‌آموز به وسیله Field و همکاران [۹] ساخته شده است و ابعاد شناختی و عاطفی خودتعیین‌گری دانش‌آموزان را می‌سنجد. این ابزار برای نخستین بار توسط محققان ترجمه و به فارسی برگردانده شد و

العمری است که در زمینه‌های رشدی و تحصیلی اثر منفی می‌گذارد [۱، ۳]. خودتعیین‌گری در سال‌های اخیر سازه‌ای مهم در آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بوده است. خودتعیین‌گری یک حالت یا ویژگی است که به توضیح و پیش‌بینی برخی از جنبه‌های رفتار فرد کمک می‌کند [۴]. خودتعیین‌گری را نمی‌توان به طور مستقیم اندازه‌گیری کرد، مثل وزن یا دما، بلکه باید از اعمال و رفتارهای فرد استنباط کرد. خودتعیین‌گری ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و باورهای است که فرد را قادر به درگیر شدن در هدف‌گذاری، خودتنظیمی، و رفتارهای خودمختار می‌سازد. وقتی که بر مبنای این مهارت‌ها و ویژگی‌ها عمل می‌شود افراد توانایی بیشتری برای کنترل زندگی خود و بر عهده گرفتن نقش بزرگسال موفق خواهند داشت [۴، ۵]. Field & Hoffman [۵، ۶] خودتعیین‌گری را به عنوان توانایی فرد برای تعیین و کسب هدف بر مبنای شناخت و ارزشمند دانستن خود تعریف کرده‌اند. به علاوه، آن‌ها خودتعیین‌گری را پیشرفت نمودن یا دلسرد شدن از واقعیت‌هایی که در کنترل خود فرد است (مثل دانش و مهارت) و متغیرهای محیطی (مثل فرصت برای تصمیم‌گیری) می‌دانند. تحقیقات متعددی نشان داده‌اند دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، نسبت به همسالانشان، خودتعیین‌گری کمتری دارند [۵، ۶] که می‌تواند به شکست تحصیلی [۷]، کیفیت زندگی پایین‌تر [۸، ۹] و به طور کلی عدم موفقیت در بزرگسالی منجر شود [۱۰].

Field & Hoffman [۹] معتقدند خودتعیین‌گری عبارت از پنج مؤلفه مهم است: شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری. شناخت خود یعنی شناخت نقاط قوت و ضعف، نیازها و ترجیحات مهم برای فرد و تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیز برای او مهم است. ارزشمند دانستن خود یعنی پذیرش خود، تحسین نقاط قوت خود، شناخت حقوق و مسئولیت‌ها و مراقبت کردن از خود. بعد از این دو مرحله، توانمندی برنامه‌ریزی در افراد ایجاد می‌شود که شامل هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی عملی برای رسیدن به هدف و پیش‌بینی نتایج رفتار است. بعد از برنامه‌ریزی، توانایی عمل کردن است. عمل کردن به معنی ریسک کردن، ارتباط برقرار کردن با دیگران، استفاده از منابع حمایتی، مذاکره با دیگران و مصر و پایدار بودن است. و نهایتاً، توانایی بررسی پیامدهای تجربه و یادگیری است. اینکه فرد بتواند پیامدهای عملی را با پیامدهای مورد انتظار مقایسه کند و موفقیت‌ها ادراک شوند یا در صورت شکست فرد تغییر و تعدیل‌هایی در مورد هدف‌ها و برنامه‌های خود ایجاد کند.

مطالعات متعددی این مفهوم که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌توانند مهارت‌های خودتعیین‌گری را یاد بگیرند و در محیط مدرسه به کار گیرند تقویت کردند [۱۱-۱۴]. بنابراین، فرایند خودتعیین‌گری قابل آموزش است و می‌تواند از طریق موقعیت‌های آموزشی در محیط مدرسه و زندگی صورت گیرد [۱۵-۱۷]. نکته مهم این است که آموزش باید بر اساس نیازهای کودک و متناسب با توانمندی‌ها، علائق و انگیزه او باشد. بر همین مبنای Field & Hoffman [۹] برای آموزش خودتعیین‌گری برنامه‌ای شناختی، رفتاری و عاطفی را تهیه نموده‌اند (با عنوان برنامه گام‌هایی برای خودتعیین‌گری) که در پژوهش‌های متعدد اثربخشی آن مورد تأیید قرار گرفته است. در این برنامه مواردی را مهم می‌دانند، مانند: ایجاد نقش همیار-یادگیرنده برای معلم، تأکید بر الگودهی به عنوان یک راهبرد آموزشی، استفاده از یادگیری

هدف بلند مدت انتخاب کنند و سه هدف کوتاه مدت قابل مشاهده، قابل اندازه گیری و دست یافتنی بنویسند. جلسه پنجم: دانش‌آموزان بتوانند یکی از سه هدف کوتاه مدت قابل اندازه گیری، قابل مشاهده و دست یافتنی مرتبط با هدف‌های بلند مدت را انتخاب کنند. جلسه ششم: دانش‌آموزان بتوانند گام‌هایی را که می‌تواند در رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت به آن‌ها کمک کند، تشخیص دهند. جلسه هفتم: برنامه‌ریزی عملی برای رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند کارهایی را که در رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت به آن‌ها کمک می‌کند تشخیص دهند. جلسه هشتم: برداشتن گام نخست (ریسک کردن) با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند مدل خودتعیین‌گری را در مورد تجارب خود به کار بگیرند. جلسه نهم: از میان برداشتن موانع با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند با مفاهیم موانع و خلاقیت آشنا شوند. جلسه دهم: دریافت کمک از یک دوست تا دانش‌آموزان بتوانند آگاهی از عامل انرژی جمعی را نشان دهند. جلسه یازدهم: بررسی نقش الگوها با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند با فردی دارای ناتوانی یادگیری درباره فرایند خودتعیین‌گری شدن گفتگو کنند. جلسه دوازدهم: بررسی ارتباط جرئت‌مندانه تا دانش‌آموزان بتوانند بین ارتباط منفعل، جرئت‌مندانه و پرخاشگرانه تمیز قائل شوند. جلسه سیزدهم: بررسی مجدد ارتباط جرئت‌مندانه و تفاوت بین ارتباط منفعلانه، جرئت‌مندانه و پرخاشگرانه. جلسه چهاردهم: دانش‌آموزان بتوانند یک مذاکره برد-برد داشته باشند. جلسه پانزدهم: حل تعارض با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند تعارض را از طریق مذاکره حل کنند. جلسه شانزدهم: دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم کلیدی خودتعیین‌گری را به یاد بیاورند و ایده‌های خود را برای خودتعیین‌گری پایدار بنویسند.

## یافته‌ها

در این قسمت به بررسی یافته‌های پژوهش پرداخته می‌شود. **جدول ۱** میانگین و انحراف معیار نمره‌های مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامد تجربه و یادگیری) C را در گروه‌های آزمایشی و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی بر متغیرهای وابسته از روش‌های تحلیل کوواریانس چند متغیری و کوواریانس یکرانه استفاده شد.

مندرجات **جدول ۲** نشان می‌دهند که بین گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامد تجربه و یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای مشخص کردن نقطه تفاوت، تحلیل کوواریانس یکرانه در متن مانکوا روی هر یک از متغیرهای وابسته انجام گرفت.

نتایج مندرج در **جدول ۳** نشان می‌دهند که F های تحلیل کوواریانس یکرانه در مؤلفه‌های شناخت خود ( $F = ۱۰/۳۹$  و  $P = ۰/۰۰۴$ )، ارزشمند دانستن خود ( $F = ۳۱/۲۸$  و  $P = ۰/۰۰۰۱$ )، برنامه‌ریزی ( $F = ۱۱/۳۲$  و  $P = ۰/۰۰۳$ )، عمل کردن ( $F = ۱۵/۸۶$  و  $P = ۰/۰۰۱$ ) و پیامد تجربه و یادگیری ( $F = ۱۳/۲۲$  و  $P = ۰/۰۰۲$ ) معنی‌دار می‌باشند.

پس از چندین بار ویرایش و آزمایش روی یک نمونه ۱۱۰ نفری از دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، پایه پنجم و ششم ابتدائی، شهر اهواز برای کاربرد در این پژوهش آماده شد. این مقیاس ۹۲ ماده دارد و شامل پنج مؤلفه است: شناخت خود (۱۶ ماده)، ارزشمند دانستن خود (۱۶ ماده)، برنامه‌ریزی (۱۹ ماده)، عمل کردن (۲۵ ماده)، پیامد تجربه و یادگیری (۱۶ ماده). در این مقیاس، هر ماده به صورت عبارتی مثبت یا منفی، برای مثال "من نقاط قوت خودم را می‌دانم" یا "نقطه ضعف‌هایم را نمی‌دانم" و کُلی یا مربوط به زمینه‌ای خاص، برای مثال "من موفق می‌شوم" یا "دوست دارم در کلاس برای درس جواب دادن صدایم کنند"، ذکر شده است. شرکت کنندگان به هر ماده، با توجه به این ملاک که "در مورد من درست است" یا "در مورد من درست نیست" پاسخ می‌دهند. حداقل نمره در این مقیاس صفر و حداکثر ۹۲ می‌باشد. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی مقیاس خودتعیین‌گری دانش‌آموز، یک تحلیل عامل تأییدی، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختار گشتاوری (AMOS-16) روی ماده‌های این مقیاس انجام شد که ساختار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان داد که این مدل از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. بر اساس نتایج تحلیل عامل تأییدی ضرایب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۸۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۹، نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۷۹، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۷۳، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۷۹، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۸۹ و شاخص توکر-لوپس (TLI) برابر با ۰/۸۷ به دست آمدند، که بر برازش تقریباً مناسب مدل با داده‌ها دلالت دارد. Field و همکاران (۲۰) ضرایب پایایی مقیاس خودتعیین‌گری دانش‌آموز را، به روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ برای کل مقیاس و برای خرده‌مقیاس‌های، شناخت خود ۰/۷۰، ارزشمند دانستن خود ۰/۱۳، برنامه‌ریزی ۰/۶۶، عمل کردن ۰/۳۲ و پیامد تجربه و یادگیری ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، برای تعیین میزان پایایی مقیاس خودتعیین‌گری دانش‌آموز با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای خرده‌مقیاس‌های، شناخت خود ۰/۷۶، ارزشمند دانستن خود ۰/۷۴، برنامه‌ریزی ۰/۸۰، عمل کردن ۰/۷۷ و پیامد تجربه و یادگیری ۰/۷۷ به دست آمد.

برنامه مداخله عبارت بود از آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی (برنامه گام‌هایی برای خودتعیین‌گری)، که به صورت یک بسته آموزشی خریداری شد و برای نخستین بار توسط محققان ترجمه، چندین بار ویرایش و اصلاح شد و در ۱۶ جلسه ۵۵ دقیقه‌ای، هر هفته دو جلسه، برای گروه آزمایشی، در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به صورت گروهی و تعاملی، اجرا شد. خلاصه مداخله آموزشی عبارت است از: جلسه اول: تخیل و تصویرسازی ذهنی در مورد هدف‌ها با این هدف که دانش‌آموزان در یابند چگونه تخیل می‌تواند به فرد در هدف گذاری کمک کند. جلسه دوم: چه چیز برای من مهم است؟ با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند به خواسته‌های خود فکر کنند و جمله‌ای بنویسند مبنی بر این که چه چیز برای آن‌ها مهم است. جلسه سوم: دانش‌آموزان بتوانند هدف‌های خود را تشخیص دهند و فهرستی از گزینه‌ها را برای هدف‌های بلند مدت تهیه کنند. جلسه چهارم: دانش‌آموزان بتوانند یک

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مؤلفه‌های خودتعیین‌گری در گروه‌های آزمایشی و گواه

سنجش‌ها			شاخص‌های آماری	
پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	میانگین	انحراف معیار
<b>شناخت خود</b>				
<b>گروه آزمایشی</b>				
۸/۹۳	۱۲/۲۶	۱۲/۵۳	میانگین	
۲/۷۳	۲/۲۸	۲/۳۸	انحراف معیار	
<b>گروه گواه</b>				
۸/۷۵	۹/۳۳	۹/۲۵	میانگین	
۲/۷۶	۲/۵۳	۲/۴۹	انحراف معیار	
<b>ارزشمند دانستن خود</b>				
<b>گروه آزمایشی</b>				
۷/۲۰	۱۱/۸۶	۱۱/۳۳	میانگین	
۲/۶۵	۱/۴۰	۲/۹۴	انحراف معیار	
<b>گروه گواه</b>				
۸/۶۶	۹/۰۸	۹/۲۵	میانگین	
۲/۲۲	۲/۱۹	۲/۴۱	انحراف معیار	
<b>برنامه‌ریزی</b>				
<b>گروه آزمایشی</b>				
۱۰/۰۶	۱۵/۰۰	۱۴/۶۶	میانگین	
۴/۱۱	۳/۱۸	۳/۱۹	انحراف معیار	
<b>گروه گواه</b>				
۱۱/۴۱	۱۱/۶۶	۱۱/۸۳	میانگین	
۲/۹۹	۲/۷۰	۲/۶۹	انحراف معیار	
<b>عمل کردن</b>				
<b>گروه آزمایشی</b>				
۱۱/۳۳	۱۵/۲۶	۱۴/۶۰	میانگین	
۲/۹۱	۲/۸۹	۲/۹۹	انحراف معیار	
<b>گروه گواه</b>				
۱۰/۴۱	۱۰/۷۵	۱۰/۷۵	میانگین	
۴/۱۶	۴/۰۷	۴/۲۲	انحراف معیار	
<b>پیامد تجربه و یادگیری</b>				
<b>گروه آزمایشی</b>				
۱۰/۰۰	۱۲/۹۳	۱۲/۸۰	میانگین	
۱/۸۱	۲/۳۸	۲/۱۷	انحراف معیار	
<b>گروه گواه</b>				
۹/۶۶	۹/۸۳	۱۰/۱۶	میانگین	
۲/۹۶	۲/۷۹	۲/۳۶	انحراف معیار	

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری مؤلفه‌های خودتعیین‌گری با کنترل پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایشی و گواه

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
<b>پس‌آزمون</b>						
اثر پیلایی	۰/۶۶	۶/۳۴	۵	۱۶	۰/۰۰۲	۰/۶۶
لمبدای ویلکز	۰/۳۳	۶/۳۴	۵	۱۶	۰/۰۰۲	۰/۶۶
اثر هنتینگ	۱/۹۸	۶/۳۴	۵	۱۶	۰/۰۰۲	۰/۶۶
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۹۸	۶/۳۴	۵	۱۶	۰/۰۰۲	۰/۶۶
<b>پیگیری</b>						
اثر پیلایی	۰/۴۸	۲/۹۵	۵	۱۶	۰/۰۴	۰/۴۸
لمبدای ویلکز	۰/۵۲	۲/۹۵	۵	۱۶	۰/۰۴	۰/۴۸
اثر هنتینگ	۰/۹۲	۲/۹۵	۵	۱۶	۰/۰۴	۰/۴۸
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۹۲	۲/۹۵	۵	۱۶	۰/۰۴	۰/۴۸

متغیر شناخت خود گروه آزمایشی و گروه گواه، به ترتیب، ۱۲/۲۶ و ۹/۳۳ است که نشان می‌دهد متغیر شناخت خود گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه گواه است. در ارتباط با متغیر ارزشمند

برای درک چگونگی این تفاوت کافی است میانگین پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه را از لحاظ متغیرهای وابسته مذکور با یکدیگر مقایسه کنیم. با توجه به نتایج مندرج در **جدول ۱** میانگین‌های پس‌آزمون

ارتباط با متغیر عمل کردن، میانگین‌های پس‌آزمون گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب، ۱۵/۲۶ و ۱۰/۷۵ است که نشان می‌دهد متغیر عمل کردن در گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه گواه است. در نهایت، میانگین‌های پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیر پیامد تجربه و یادگیری نیز، به ترتیب، ۱۲/۹۳ و ۹/۸۳ است که نشان از تفاوت معنی‌دار آزمودنی‌های گروه آزمایشی و گواه دارد.

دانستن خود، میانگین‌های پس‌آزمون‌های گروه آزمایشی و گروه گواه، به ترتیب، ۱۱/۸۶ و ۹/۰۸ است که نشان می‌دهد متغیر ارزشمند دانستن خود گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه گواه است. همچنین، میانگین‌های پس‌آزمون متغیر برنامه‌ریزی گروه آزمایشی و گروه گواه، به ترتیب، ۱۵ و ۱۱/۶۶ است که نشان می‌دهد متغیر برنامه‌ریزی گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه گواه است. در

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس‌های یک‌راهه در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری مؤلفه‌های خودتعیین‌گری، با کنترل پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایشی و گواه

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
<b>پس‌آزمون</b>						
شناخت خود	۳۳/۷۱	۱	۳۳/۷۱	۱۰/۳۹	۰/۰۰۴	۰/۳۲
ارزشمند دانستن خود	۵۶/۶۴	۱	۵۶/۶۴	۳۱/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۶۱
برنامه‌ریزی	۶۵/۱۹	۱	۶۵/۱۹	۱۱/۳۲	۰/۰۰۳	۰/۳۶
عمل کردن	۸۱/۰۹	۱	۸۱/۰۹	۱۵/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۴۴
پیامد تجربه و یادگیری	۳۸/۱۸	۱	۳۸/۱۸	۱۳/۲۲	۰/۰۰۲	۰/۳۹
<b>پیگیری</b>						
شناخت خود	۳۳/۸۱	۱	۳۳/۸۱	۱۰/۷۹	۰/۰۰۴	۰/۳۵
ارزشمند دانستن خود	۴۵/۳۵	۱	۴۵/۳۵	۹/۵۱	۰/۰۰۶	۰/۳۲
برنامه‌ریزی	۵۴/۵۹	۱	۵۴/۵۹	۱۲/۵۶	۰/۰۰۲	۰/۳۸
عمل کردن	۵۷/۲۱	۱	۵۷/۲۱	۸/۹۱	۰/۰۰۷	۰/۳۰
پیامد تجربه و یادگیری	۳۱/۱۰	۱	۳۱/۱۰	۹/۹۳	۰/۰۰۵	۰/۳۳

ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری) در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری شهر اهواز انجام گرفت. نتایج تحلیل‌های کوواریانس چند متغیری و یک‌راهه نشان داد که بین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری مؤلفه‌های خودتعیین‌گری در گروه‌های آزمایشی و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های به دست آمده از آزمون این فرضیه‌ها با نتایج پژوهش‌های آنگوزین و همکاران [۱۱]، میوراوسکی و همکاران [۱۴]، و شوگران و همکاران [۱۶] همخوانی دارد. در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی می‌تواند بستر بسیار مناسبی را برای افزایش شناخت خود به وجود آورد. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری از ناتوانی خود آگاهی ندارند و نقاط قوت و ضعف خود را نیز به خوبی نمی‌شناسند [۶، ۷]. در خلال آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان نقاط قوت و ضعف خود را در زمینه (الف) فیزیکی (استفاده از بدن و عضلات برای انجام کارها)، (ب) ذهنی (اینکه چگونه فکر می‌کنند و مسائل را حل می‌کنند)، (ج) عاطفی (اینکه چگونه احساسات به آن‌ها کمک می‌کند یا آن‌ها را ناراحت می‌کند)، (د) اجتماعی (چگونگی برقراری ارتباط با دیگران) و (ه) باورها (اینکه چه باورهایی در مورد زندگی دارند)، شناسایی می‌کنند.

به‌علاوه، برنامه آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی با آموزش‌هایی از قبیل رؤیابرداری، شناخت حقوق و مسئولیت‌های خویش همراه است. این فعالیت‌ها، پیامدهای بسیار مفیدی در افزایش متغیرهای وابسته (شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری) دارند. رؤیابرداری یکی از مهم‌ترین گام‌ها برای استقلال داشتن و خودتعیین‌گر بودن است و باعث می‌شود تا دانش‌آموزان بفهمند چه هدف‌ها و کارهایی در زندگی برایشان مهم هستند. وقتی دانش‌آموزان فهمیدند که چه مسائل و

به علاوه، نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهند که F های تحلیل کوواریانس یک‌راهه در پیگیری روی متغیرهای شناخت خود (۱۰/۷۹ = F و ۰/۰۰۴ = P)، ارزشمند دانستن خود (۹/۵۱ = F و ۰/۰۰۶ = P)، برنامه‌ریزی (۱۲/۵۶ = F و ۰/۰۰۲ = P)، عمل کردن (۸/۹۱ = F و ۰/۰۰۷ = P) و پیامد تجربه و یادگیری (۹/۹۳ = F و ۰/۰۰۵ = P) معنی‌دار می‌باشند. برای درک چگونگی این تفاوت کافی است میانگین پیگیری گروه‌های آزمایشی و گواه را از لحاظ متغیرهای وابسته با یکدیگر مقایسه کنیم. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۱ میانگین‌های پیگیری متغیر شناخت خود گروه آزمایشی و گروه گواه، به ترتیب، ۱۲/۵۳ و ۹/۲۵ است که نشان می‌دهد متغیر شناخت خود گروه آزمایشی در پیگیری بیشتر از گروه گواه است. در ارتباط با متغیر ارزشمند دانستن خود، میانگین‌های پیگیری گروه آزمایشی و گروه گواه، به ترتیب، ۱۱/۳۳ و ۹/۲۵ است که نشان می‌دهد متغیر ارزشمند دانستن خود در گروه آزمایشی در پیگیری بیشتر از گروه گواه است. میانگین‌های پیگیری متغیر برنامه‌ریزی گروه آزمایشی و گروه گواه، به ترتیب، ۱۴/۶۶ و ۱۱/۸۳ است که نشان می‌دهد متغیر برنامه‌ریزی گروه آزمایشی در پیگیری بیشتر از گروه گواه است. در ارتباط با عمل کردن نیز، میانگین‌های پیگیری گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب، ۱۴/۶۰ و ۱۰/۷۵ است که نشان می‌دهد متغیر عمل کردن در گروه آزمایشی در پیگیری بیشتر از گروه گواه است. در نهایت، میانگین‌های پیگیری گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیر پیامد تجربه و یادگیری نیز، به ترتیب، ۱۲/۸۰ و ۱۰/۱۶ است که نشان از تفاوت معنی‌دار بین آزمودنی‌های گروه آزمایشی و گواه دارد.

## بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی بر مؤلفه‌های خودتعیین‌گری (شناخت خود،

درونی می‌تواند منجر به افزایش مؤلفه‌های خودتعیین‌گری در افراد شود.

### نتیجه‌گیری

در پایان، از آنجا که آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی باعث افزایش مؤلفه‌های خودتعیین‌گری یعنی شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری در دانش‌آموزان شد پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش در مدارس عادی و استثنایی به کار گرفته شود. همچنین، از این برنامه آموزشی می‌توان با اندک تغییراتی برای مشکلات سازگاری و انگیزشی سایر دانش‌آموزان نیز در مراکز مشاوره‌ای و آموزشی بهره جست. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که نتایج محدود به دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری پایه پنجم و ششم بوده و به سایر دانش‌آموزان قابل تعمیم نمی‌باشد. افزون بر این، از آنجایی که در این پژوهش سه بار سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) انجام شد قابل تعمیم به گروه‌هایی که فقط یک بار مورد سنجش قرار می‌گیرند، نمی‌باشد.

### سپاسگزاری

این پژوهش پژوهش حاضر به نامه شماره ۵۷۱/۴۵۸۰۵/۵۰۵ رص مورد تأیید آموزش و پرورش اهواز می‌باشد. بدین وسیله محققان، مراتب تشکر و قدردانی خود را از آموزش و پرورش اهواز، مراکز اختلالات یادگیری و کلیه دانش‌آموزانی که به عنوان شرکت‌کننده حضور داشتند و با صبر و بردباری پاسخگوی سؤالات بودند، صمیمانه ابراز می‌نمایند.

### References

1. Stevens JJ, Schulte AC. The Interaction of Learning Disability Status and Student Demographic Characteristics on Mathematics Growth. *J Learn Disabil.* 2017;50(3):261-74. doi: 10.1177/0022219415618496 pmid: 26746313
2. Sideridis GD. Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *Int J Educ Res.* 2005;43(4-5):308-28. doi: 10.1016/j.ijer.2006.06.008
3. Fernández-Alcántara M, Correa-Delgado C, Muñoz Á, Salvatierra MT, Fuentes-Hélices T, Laynez-Rubio C. Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *Int J Disabil Dev Educ.* 2017;64(5):526-43. doi: 10.1080/1034912X.2017.1296938
4. Wehmeyer ML, Palmer SB, Shogren K, Williams-Diehm K, Soukup J. Establishing a Causal Relationship between Interventions to Promote Self-Determination and Enhanced Student Self-Determination. *J Spec Educ.* 2013;46(4):195-210. doi: 10.1177/0022466910392377 pmid: 24761031
5. Field S, Hoffman A. Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Int Sch Clin* 2012;48(1):6-14. doi: 10.1177/1053451212443150
6. Field S, Hoffman A. Development of a model for self-determination. *Care Dev Except Ind* 1994;17(2):159-69. doi: 10.1177/088572889401700205
7. Chou Y-C, Wehmeyer ML, Palmer SB, Lee J. Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Foc Autism Other Dev Disabil.* 2017;32(2):124-32. doi: 10.1177/1088357615625059
8. Chou YC, Palmer SB, Wehmeyer ML, Skorupski WP. Comparison of self-determination of students with disabilities: multivariate and discriminant function analyses. *J Intellect Disabil Res.* 2017;61(2):144-54. doi: 10.1111/jir.12297 pmid: 27189793
9. Hoffman A, Field S. Steps to Self Determination: A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve Their Goals. Austin: Pro-Ed Austin, TX; 2005.
10. Wehmeyer M, Schwartz M. Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Except children.* 1997;63(2):245-55.
11. Algozzine B, Browder D, Karvonen M, Test DW, Wood WM. Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Rev Educ Res.* 2001;71(2):219-77.

12. Trainor AA. Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *J Learn Disabil.* 2005;38(3):233-49. doi: [10.1177/00222194050380030501](https://doi.org/10.1177/00222194050380030501) pmid: 15940961
13. Wehmeyer M, Schwartz M. Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children.* 1997;63(2):245-55.
14. Murawski WW, Wilshinsky N. Teaching Self-Determination to Early Elementary Students: Six-Year-Olds at the Wheel. *Teach Except Children Plus.* 2005;1(5):n5.
15. Anctil TM, Ishikawa ME, Tao Scott A. Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Care Dev Except Ind.* 2008;31(3):164-74.
16. Shogren KA, Palmer SB, Wehmeyer ML, Williams-Diehm K, Little T. Effect of Intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. *Remedial Spec Educ.* 2012;33(5):320-30. doi: [10.1177/0741932511410072](https://doi.org/10.1177/0741932511410072) pmid: 24771963
17. Wehmeyer ML. Self-Determination: A Family Affair. *Fam Relat.* 2014;63(1):178-84.