

# تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدائی با ناتوانی‌های یادگیری

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

<sup>۱</sup> استادیار، گروه روان‌شناسی، 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، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ایمیل: abbasi.mohammad@hotmail.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۲۹

## چکیده

**مقدمه:** هدف از انجام این پژوهش تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدائی با ناتوانی‌های یادگیری شهر اهواز بود.

**روش کار:** پژوهش حاضر یک روش تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه شاهد بود. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه تجدید نظر شده سبک اسنادی کودکان (CASQ-R) و مقیاس هویت تحصیلی (AIS) بودند. نمونه پژوهش شامل ۲۷ دانش‌آموز پسر پایه پنجم و ششم ابتدائی با ناتوانی یادگیری، که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند، است که با روش تصادفی انتخاب و به دو گروه آزمایشی و شاهد گمارده شدند. قبل از آموزش خودتعیین‌گری از دو گروه، پیش‌آزمون‌های سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی گرفته شد. سپس، به گروه آزمایشی خودتعیین‌گری آموزش داده شد و به گروه شاهد آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام دوره آموزشی بلافاصله از هر دو گروه پس‌آزمون‌های سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی 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 خودتعیین‌گری باعث افزایش معنی‌دار سبک تبیینی خوش‌بینانه ( $P < 0/002$ ) و هویت تحصیلی ( $P < 0/003$ ) در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش خودتعیین‌گری در طول زمان بر سبک تبیینی خوش‌بینانه ( $P < 0/002$ ) و هویت تحصیلی ( $P < 0/002$ ) در دانش‌آموزان اثر پایدار دارد.

**نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج این مطالعه آموزش خودتعیین‌گری سبب افزایش سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی در دانش‌آموزان شد. پیشنهاد می‌شود متخصصان تعلیم و تربیت آموزش خودتعیین‌گری را به عنوان روشی مهم برای پیامدهای روانشناختی مطلوب در کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری به کار گیرند.

**واژگان کلیدی:** خودتعیین‌گری، سبک تبیینی خوش‌بینانه، هویت تحصیلی، ناتوانی‌های یادگیری

تمامی حقوق نشر برای انجمن علمی پرستاری ایران محفوظ است.

## مقدمه

دانش‌آموزان وقتی شکست‌های متوالی را تجربه می‌کنند، این احساس به آن‌ها دست می‌دهد که تأثیر اندکی و یا حتی تأثیر منفی بر محیط می‌گذارند. به عبارتی، این نگرش منفی منجر به سبک تبیینی بدبینانه می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر احتمال دارد شکست را به توانایی پایین و موفقیت را به شانس نسبت دهند (۳، ۴). یکی دیگر از مشکلات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، هویت تحصیلی است. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی‌ها، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارد و مشخصه آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های

ناتوانی یادگیری یکی از اختلال‌های است که بر رفتار و پیامدهای آموزشی و اجتماعی اثر می‌گذارد. به‌طور کلی ناتوانی‌های یادگیری اختلال در یک یا چند فرایند اساسی روانشناختی از قبیل درک و فهم و استفاده از زبان گفتاری یا نوشتاری می‌باشد که ممکن است به صورت نقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، تلفظ کردن، یا محاسبه ریاضی نمایان شود. اما، باید بلافاصله متذکر شد که ناتوانی‌های یادگیری گستره‌ای بسیار وسیع‌تر از مشکلات شناختی و تحصیلی را در بر می‌گیرد و فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک است (۱، ۲). دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری اغلب با شکست‌های متوالی مواجه می‌شوند. این

تحصیلی است. هویت تحصیلی منفی با پیشرفت ضعیف، بد رفتاری و ترک کلاس، کناره‌گیری و روابط نامحترمانه با معلم همراه است (۵). یافته‌های تحقیقی نشان داده‌اند دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ۳۷ درصد احتمال ترک تحصیل دارند در حالی که دانش‌آموزان بدون ناتوانی ۱۹ درصد احتمال دارد که تحصیل خود را ناتمام بگذارند (۶). در مقابل، مشکلاتی که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری با آن مواجه می‌باشند، استفاده از مداخلات بسیار محدود و معطوف به مشکلات درسی است. مطالعات زیادی نشان داده‌اند دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری نسبت به همسالان عادی خود سطوح پایین‌تری از توانایی‌های درون‌فردی و بین‌فردی، مثل خودتعیین‌گری، دارند (۴). خودتعیین‌گری بر توانمندی‌های افراد متکی است و پنج مؤلفه دارد: شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری (۷). شناخت خود شامل شناخت نقاط قوت و ضعف، نیازها و ترجیحات مهم برای فرد و تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیز برای او مهم است، می‌باشد. ارزشمند دانستن خود شامل پذیرش خود، تحسین نقاط قوت خود، شناخت حقوق و مسئولیت‌ها و مراقبت کردن از خود است. بعد از این دو مرحله، امکان برنامه‌ریزی برای افراد فراهم می‌شود که شامل هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی عملی برای رسیدن به هدف و پیش‌بینی نتایج رفتار است. بعد از برنامه‌ریزی، گام بعدی 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. مرحله بعد از عمل کردن، پیامدهای تجربه و یادگیری است. پیامدهای عملی با پیامدهای مورد انتظار مقایسه و موفقیت‌ها ادراک می‌شوند یا تعدیل‌هایی در مورد هدف‌ها و برنامه‌ها ممکن است ایجاد شود. زمانی که موفقیت یا تعدیل‌هایی رخ می‌دهند این چرخه مجدداً با شناخت و ارزشمند دانستن خود شروع می‌شود (۸). با توجه به موارد ذکر شده و اینکه مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری کمک کند (۹)، و اینکه نیاز به تحقیقات بیشتری روی پیامدهای مداخلات خودتعیین‌گری است (۱۰)، در پژوهش حاضر تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، روی سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری شهر اهواز مورد بررسی قرار گرفت.

## روش کار

جامعه آماری این پژوهش شامل کل دانش‌آموزان پسر با ناتوانی‌های یادگیری در پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر اهواز بودند، که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به تحصیل مشغول بودند. در این پژوهش، برای انتخاب دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، جهت آزمون فرضیه‌ها، 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 از نمونه‌گیری به دلیل خارج از شهر بودن حذف شد. در مرحله بعد، ابتدا با توجه به فهرست دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به این دو مرکز ناتوانی‌های یادگیری، از بین دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم، افرادی که دارای ناتوانی‌های یادگیری تشخیص داده شده بودند، 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 شاهد،

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). لازم به ذکر است، که عدم تمایل به ادامه شرکت در جلسات یکی از ملاک‌های خروج در پژوهش بود. روش اجرا به این شکل بود که در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از دو ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک اسنادی کودکان (CASQ-R) و مقیاس هویت تحصیلی (AIS)، استفاده شد. سپس هشت هفته و هفته‌ای دو جلسه به گروه آزمایشی آموزش داده شد و گروه شاهد هیچ آموزشی دریافت نکرد. پیگیری نیز بعد از ۷ هفته، از هر دو گروه به عمل آمد. در این مطالعه ابزارهای مقیاس هویت تحصیلی (AIS) و پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک اسنادی کودکان (CASQ-R) مورد استفاده قرار گرفت. مقیاس هویت تحصیلی (AIS)، این ابزار یک مقیاس خود گزارشی مداد-کاغذی است و ۱۰ ماده دارد، نمونه‌ای از ماده‌های آن عبارت است از: "من وقتی در کلاس ضعیف هستم احساس بدی در مورد خودم دارم". آزمودنی با استفاده از یک ملاک ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = نظری ندارم، ۴ = موافقم و ۵ = کاملاً موافقم)، موافقت یا مخالفت خود را با ماده‌ها نشان می‌دهد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۰ و حداکثر ۵۰ می‌باشد. روایی صوری و محتوایی مقیاس هویت تحصیلی با استفاده از نظر متخصصان مطلوب گزارش شده است (۱۱). در پژوهش حاضر، به منظور تعیین روایی مقیاس هویت تحصیلی، یک تحلیل عامل تأییدی درجه اول، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختار گشتاوری (AMOS-16) روی ماده‌های این مقیاس انجام شد که ساختار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت (یعنی تمام ضرایب استاندارد بالای ۰/۴۰ بودند). نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که ضرایب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۶۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۶، نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۱، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۸۶، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۰، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۶ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۹۵ به دست آمدند که بر برازش تقریباً مناسب مدل با داده‌ها دلالت دارد. ضریب پایایی مقیاس هویت تحصیلی در پژوهشی (۱۱) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شده است. در این پژوهش، ضریب پایایی مقیاس هویت تحصیلی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک اسنادی کودکان (CASQ-R)، این ابزار برای سنجش متغیر سبک تبیینی خوش‌بینانه مورد استفاده قرار گرفته است (۱۲، ۱۳)، این ابزار در مجموع ۲۴ ماده دو گزینه‌ای دارد. هر ماده یک رویداد فرضی را مطرح می‌کند و آزمودنی‌ها تصور می‌کنند آن رویداد برای آن‌ها اتفاق افتاده است و برداشت خود را از آن رویداد مشخص می‌کنند. در این ابزار از مجموع ۲۴ رویداد ۱۲ ماده مربوط به خرده‌مقیاس رویدادهای مثبت (ماده‌های ۱، ۵، ۸، ۹، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۳ و ۲۴) و ۱۲ ماده دیگر (ماده‌های ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۲۱ و ۲۲) مربوط به خرده‌مقیاس رویدادهای منفی است. نمونه‌ای از ماده‌های آن عبارت است از: در یک امتحان نمره ۲۰ می‌گیرید. (الف). من باهوشم. (ب). فقط در این درس، وضعم خوب است. نمره‌گذاری در این پرسشنامه به این صورت است که به هر پاسخ

درونی، پایدار و کلی عدد یک و به هر پاسخ بیرونی، ناپایدار و جزئی عدد صفر اختصاص داده می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در خرده‌مقیاس‌های رویدادهای مثبت و منفی از صفر تا ۱۲ است. نمره کل پرسشنامه (سبک تبیینی خوش‌بینانه)، که می‌تواند حداقل ۱۲- و حداکثر ۱۲ باشد، به وسیله تفریق نمره رویدادهای منفی از رویدادهای مثبت (رویدادهای منفی - رویدادهای مثبت)، حاصل می‌شود. روایی پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک اسنادی کودکان با استفاده از روش روایی همزمان و همبستگی نمره کل پرسشنامه با خرده‌مقیاس‌های رویدادهای مثبت و منفی مطلوب گزارش شده است (۱۳). در این پژوهش، روایی پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک اسنادی کودکان از طریق همبسته کردن نمره کل پرسشنامه (رویدادهای منفی - رویدادهای مثبت) یا سبک تبیینی خوش‌بینانه با خرده‌مقیاس‌های رویدادهای مثبت و منفی، که از آن‌ها به عنوان مقیاس مستقل نیز می‌تواند استفاده شود (۱۴)، مطلوب به دست آمد. ضرایب روایی نمره کل پرسشنامه (سبک تبیینی خوش‌بینانه) با خرده‌مقیاس‌های

رویدادهای منفی ۰/۸۷- و مثبت ۰/۸۶ به دست آمد که در سطح  $P = ۰/۰۰۰۱$  معنی‌دار می‌باشد. همچنین، ضریب روایی خرده‌مقیاس‌های رویدادهای مثبت و منفی، برابر با ۰/۵۱- است که در سطح  $P = ۰/۰۰۱$  معنی‌دار می‌باشد. به علاوه، در یک مطالعه (۱۵) با ۹۱ کودک ۱۰ تا ۱۷ سال، ضرایب آلفای کرونباخ برای رویدادهای مثبت ۰/۶۲ و برای رویدادهای منفی ۰/۶۳ گزارش شده است که نشان دهنده پایایی ابزار است. در این پژوهش نیز ضریب پایایی نمره کل پرسشنامه (سبک تبیینی خوش‌بینانه) با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۰ به دست آمد. برنامه مداخله عبارت بود از آموزش برنامه گام‌هایی برای خودتعیین‌گری (۱۶)، 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 در [جدول ۱](#) نمایش داده شده است.

جدول ۱: خلاصه محتوای آموزش و جلسات مداخله تحقیق

جلسه	محتوای آموزشی
۱	تخیل و تصویرسازی ذهنی در مورد هدف‌ها با این هدف که دانش‌آموزان در یابند چگونه تخیل می‌تواند به فرد در هدف گذاری کمک کند و تخیلات خود را بیان کنند
۲	چه چیز برای من مهم است؟ با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند تشخیص دهند که چطور تخیل می‌تواند به آنها کمک کند تا به خواسته‌های خود فکر کنند و جمله‌ای بنویسند مبنی بر این که چه چیز برای آنها مهم است.
۳	ایجاد گزینه‌هایی برای هدف‌های بلند مدت با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند هدف‌های خود را تشخیص دهند و فهرستی از گزینه‌ها را برای هدف‌های بلند مدت تهیه کنند.
۴	هدف‌گذاری با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند یک هدف بلند مدت انتخاب کنند و سه هدف کوتاه مدت قابل مشاهده، قابل اندازه‌گیری و دست‌یافتنی بنویسند.
۵	انتخاب هدف‌های کوتاه مدت با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند یکی از سه هدف کوتاه مدت قابل اندازه‌گیری، قابل مشاهده و دست‌یافتی مرتبط با هدف‌های بلند مدت را انتخاب کنند.
۶	گام‌هایی برای رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند گام‌هایی را که می‌تواند در رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت به آن‌ها کمک کند، تشخیص دهند.
۷	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.
۸	برداشتن گام نخست (ریسک کردن) با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند مدل خودتعیین‌گری را در مورد تجارب خود به کار بگیرند. نخستین گام برای کار به سوی هدف‌های کوتاه مدت را تشخیص دهند و فرایند مرور ذهنی برنامه را تشخیص دهند.
۹	از میان برداشتن موانع با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند با مفاهیم موانع و خلاقیت آشنا شوند.
۱۰	دریافت کمک از دوست (توان گروه در حل مسئله با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند آگاهی از عامل انرژی جمعی را نشان دهند.
۱۱	نقش الگوها با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند با فردی دارای ناتوانی یادگیری درباره فرایند خودتعیین‌گری شدن گفتگو کنند.
۱۲	ارتباط جرئت‌مندانه ۱ با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند بین ارتباط منفعل، جرئت‌مندانه و پرخاشگرانه تمیز قائل شوند.
۱۳	ارتباط جرئت‌مندانه ۲ با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند بین ارتباط منفعلانه، جرئت‌مندانه و پرخاشگرانه تمیز قائل شوند.
۱۴	مذاکره کردن با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند یک مذاکره "برد-برد" داشته باشند.
۱۵	حل تعارض با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند تعارض را از طریق مذاکره حل کنند.
۱۶	از کجا به اینجا رسیدیم؟ با این هدف که دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم کلیدی خودتعیین‌گری را به یاد بیاورند و ایده‌های خود را برای خودتعیین‌گری پایدار بنویسند.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی در گروه‌های آزمایشی و شاهد.

شاخص‌های آماری			سنجش‌ها	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	
<b>سبک تبیینی خوش‌بینانه</b>				
<b>گروه آزمایشی</b>				
میانگین	۰/۸	۴/۶۶	۳/۸۶	
انحراف معیار	۵/۴۲	۴/۳۵	۴/۰۳	
<b>گروه شاهد</b>				
میانگین	-۰/۵۰	۰/۰۰۱	-۰/۰۸	
انحراف معیار	۵/۸۸	۵/۱۸	۴/۲۹	
<b>هویت تحصیلی</b>				
<b>گروه آزمایشی</b>				
میانگین	۳۷/۲۰	۴۲/۶۶	۴۱/۹۳	
انحراف معیار	۶/۲۳	۴/۴۸	۴/۷۵	
<b>گروه شاهد</b>				
میانگین	۳۷/۶۶	۳۹/۷۵	۳۸/۹۱	
انحراف معیار	۵/۶۶	۴/۵۷	۴/۸۵	

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس‌های یک‌راهه روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایشی و شاهد

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
<b>پس‌آزمون</b>						
سبک تبیینی خوش‌بینانه	۷۱/۵۵	۱	۷۱/۵۵	۱۲/۶۴	۰/۰۰۲	۰/۳۶
هویت تحصیلی	۷۱/۲۳	۱	۷۱/۲۳	۱۱/۱۸	۰/۰۰۳	۰/۳۳
<b>پیگیری</b>						
سبک تبیینی خوش‌بینانه	۴۳/۰۱	۱	۴۳/۰۱	۱۱/۷۷	۰/۰۰۲	۰/۳۴
هویت تحصیلی	۷۱/۳۱	۱	۷۱/۳۱	۱۱/۹۴	۰/۰۰۲	۰/۳۵

## یافته‌ها

در این قسمت به بررسی یافته‌های پژوهش پرداخته می‌شود. **جدول ۲** میانگین و انحراف معیار نمره‌های سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی را در گروه‌های آزمایشی و شاهد در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

همان‌طور که در **جدول ۲** مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سبک تبیینی خوش‌بینانه گروه آزمایشی، به ترتیب، ۰/۸ (و ۵/۴۲)، ۴/۶۶ (و ۴/۳۵) و ۳/۸۶ (و ۴/۰۳) و گروه شاهد، به ترتیب، -۰/۵۰ (و ۵/۸۸)، ۰/۰۰۱ (و ۵/۱۸) و -۰/۰۸ (و ۴/۲۹) می‌باشد. میانگین (و انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری هویت تحصیلی گروه آزمایشی، به ترتیب، ۳۷/۲۰ (و ۶/۲۳)، ۴۲/۶۶ (و ۴/۴۸) و ۴۱/۹۳ (و ۴/۷۵) و گروه شاهد، به ترتیب، ۳۷/۶۶ (و ۵/۶۶) و ۳۹/۷۵ (و ۴/۵۷) و ۳۸/۹۱ (و ۴/۸۵) می‌باشد. جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری، با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش (سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی) انجام گرفت.

نتایج مندرج در **جدول ۳** نشان می‌دهند که F های تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متغیر سبک تبیینی خوش‌بینانه ( $F = ۱۲/۶۴$  و  $P = ۰/۰۰۲$ )

و هویت تحصیلی ( $F = ۱۱/۱۸$  و  $P = ۰/۰۰۳$ ) معنی‌دار می‌باشند. برای درک چگونگی این تفاوت‌ها کافی است میانگین پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و شاهد را از لحاظ متغیرهای وابسته مذکور با یکدیگر مقایسه کنیم. با توجه به نتایج مندرج در **جدول ۲** میانگین پس‌آزمون سبک تبیینی خوش‌بینانه گروه آزمایشی ۴/۶۶ و گروه شاهد ۰/۰۰۱ است که نشان می‌دهد میانگین سبک تبیینی خوش‌بینانه گروه آزمایشی به طور معنی‌داری بیشتر از گروه شاهد است. در ارتباط با پس‌آزمون هویت تحصیلی، میانگین گروه آزمایشی ۴۲/۶۶ و گروه شاهد ۳۹/۷۵ است که نشان می‌دهد هویت تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایشی به طور معنی‌داری بالاتر از گروه شاهد می‌باشد. به علاوه، نتایج مندرج در **جدول ۳** نشان می‌دهند که F های تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متغیر سبک تبیینی خوش‌بینانه ( $F = ۱۱/۷۷$  و  $P = ۰/۰۰۲$ ) و هویت تحصیلی ( $F = ۱۱/۹۴$  و  $P = ۰/۰۰۲$ ) معنی‌دار می‌باشند. برای درک چگونگی این تفاوت کافی است میانگین پیگیری گروه‌های آزمایشی و شاهد را از لحاظ متغیرهای وابسته مذکور با یکدیگر مقایسه کنیم. با توجه به نتایج مندرج در **جدول ۲** میانگین پیگیری سبک تبیینی خوش‌بینانه گروه آزمایشی ۳/۸۶ و گروه شاهد -۰/۰۸ است که نشان می‌دهد میانگین سبک تبیینی خوش‌بینانه گروه آزمایشی در پیگیری بیشتر از گروه شاهد است. در ارتباط با پیگیری نمره هویت تحصیلی، میانگین گروه آزمایشی

ناتوانی یادگیری شناسایی و تعریف شوند و بر مبنای آن‌ها هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی مناسبی صورت گیرد. نیمی از مسیر فرایند آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری را پشت سر خواهند گذاشت، که این خود می‌تواند به افزایش موفقیت‌های فرد منجر شود. در نتیجه، احساس فرد از تأثیرگذاری بر محیط بیشتر شده و سبک تبیینی خوش‌بینانه‌تری نسبت به محیط خواهد داشت.

در قسمت دیگری از یافته‌های پژوهش، نتایج تحلیل‌های کوواریانس یکره‌ها نشان داد که بین نمره‌های پس‌آزمون هویت تحصیلی در گروه‌های آزمایشی و شاهد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میانگین هویت تحصیلی گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه شاهد بود. در نتیجه، پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر هویت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری شهر اهواز مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، نتایج تحلیل‌های کوواریانس یکره‌ها نشان دادند که آموزش خودتعیین‌گری در طول زمان اثر ماندگار دارد. یافته‌های به دست آمده از آزمون این فرضیه‌ها با نتایج پژوهش‌های Field and Hoffman (۷)، Wehmeyer and Schwartz (۱۸)، Murawski and Wilshinsky (۲۴)، Shogren and Anctil, Ishikawa and Tao (۲۵) و همکاران (۲۶) همخوانی دارد. اثر بخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در رشد هویت تحصیلی بیانگر این است که در اثنای فرایند آموزش خودتعیین‌گری برخی توانایی‌هایی که با هویت تحصیلی مرتبط هستند ایجاد می‌شوند. این توانایی‌ها عبارتند از: انواع شایستگی‌ها، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی که نوجوان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارد. در آموزش خودتعیین‌گری، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی از مهم‌ترین گام‌ها می‌باشند (۲۷). از آنجایی که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در برنامه‌ریزی مشکل دارند و برنامه‌ریزی را می‌توان به آن‌ها آموزش داد. در نتیجه، پیامد فعالیت‌هایی، همچون هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل کردن می‌تواند افزایش هویت تحصیلی در دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد. از طرفی، مسئله‌یابی و حل‌مسئله یکی از هدف‌های آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری محسوب می‌شود. در مؤلفه اول این فرایند، دانش‌آموزان به سوی مسئله‌یابی و شناخت مشکلاتشان سوق پیدا می‌کنند تا در حوزه یادگیری به کسب صلاحیت برسند. در مؤلفه دوم دانش‌آموزان ایده‌های خود را جهت برخورد با ناتوانی خود به وسیله تکنیک‌های بارش مغزی پرورش می‌دهند. در نهایت، پیامد این فعالیت‌ها، رشد هویت تحصیلی و پذیرش مسئولیت بیشتری برای رفع ناتوانی توسط خود دانش‌آموزان می‌باشد (۲۸). از سوی دیگر، آموزش خودتعیین‌گری یک رویکرد یادگیرنده محور است. در این روش، دانش‌آموزان در کلاس به گروه‌های کوچک تقسیم و مسئله‌ای به آن‌ها داده می‌شود تا با کار گروهی آن را حل کنند. در طی این فرایند، مسائل با استفاده از فرضیه‌سازی، بحث و گفتگو و ارزیابی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. پیامد این فعالیت‌ها احساس تعلق بیشتر به مدرسه و فعالیت‌های کلاسی توسط دانش‌آموزان می‌باشد. بالاخره، آموزش خودتعیین‌گری به افراد کمک می‌کند تا شناخت بهتری نسبت به توانایی‌های شناختی، نقاط قوت و ضعف و هدف‌های خود داشته باشند، این آگاهی دانش‌آموزان از نیازها و علائق خود می‌تواند به یادگیری بهتر محتوای آموزش داده شده منجر شود. از طرفی، افراد دارای

۴۱/۹۳ و گروه شاهد ۳۸/۹۱ است که نشان می‌دهد هویت تحصیلی آموذنی‌های گروه آزمایشی، نسبت به گروه شاهد، به طور معنی‌داری بالاتر است.

## بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری شهر اهواز انجام گرفت. یافته‌های این مطالعه نشان نشان داد که بین نمره‌های پس‌آزمون سبک تبیینی خوش‌بینانه در گروه‌های آزمایشی و شاهد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میانگین سبک تبیینی خوش‌بینانه گروه آزمایشی در پس‌آزمون بیشتر از گروه شاهد بود. همچنین، نتایج تحلیل‌های کوواریانس یکره‌ها نشان دادند که آموزش خودتعیین‌گری در طول زمان اثر ماندگار دارد. یافته‌های به دست آمده از آزمون این فرضیه‌ها با نتایج پژوهش‌های Rioch (۴)، Field and Hoffman (۷)، Riskind, Sarampote and Mercier (۱۷)، Wehmeyer and Schwartz (۱۸) و Algozzine و همکاران (۱۹) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند بستر بسیار مناسبی را برای افزایش سبک تبیینی خوش‌بینانه (کاهش سبک تبیینی بدبینانه) به وجود آورد. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری از ناتوانی خود آگاهی ندارند (۲۰) و نسبت به خود و دیگران نگرش منفی دارند (۲۱). همچنین، آن‌ها در مقایسه با همسالان خود عزت نفس پایین‌تری دارند (۲۲). آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری با دو بُعد شناخت خود و ارزشمند دانستن خود شروع می‌شود. شناخت خود شامل شناخت نقاط قوت و ضعف، نیازها و ترجیحات مهم برای فرد و تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیز برای او مهم است، می‌باشد. ارزشمند دانستن خود شامل تحسین نقاط قوت خود، شناخت حقوق و مسئولیت‌ها و مراقبت کردن از خود است. دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری با شناخت خود بیشتر و ارزشمند دانستن خود، جدای از مشکلاتشان، به فهم بهتری از خود می‌رسند و در تبیین رویدادهایی که با آن‌ها مواجه می‌شوند می‌توانند تبیین‌های مثبتی داشته باشند. به علاوه، در فرایند آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری دانش‌آموزان با استفاده از تکنیک‌های هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل کردن بر مبنای هدف‌ها و برنامه‌ها راه‌حل‌هایی برای حل مشکلات خود و برخورد مناسب با محیط خلق می‌کنند. دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری در برنامه‌ریزی مشکل دارند و برنامه‌ریزی را می‌توان به آن‌ها آموزش داد. در نتیجه پیامد فعالیت‌هایی، همچون هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل کردن می‌تواند افزایش سبک تبیینی خوش‌بینانه (کاهش سبک تبیینی بدبینانه) در دانش‌آموزان باشد (۲۳). از سوی دیگر، دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری وقتی در محیط مدرسه شکست‌های متوالی را تجربه می‌کنند، این احساس به آن‌ها دست می‌دهد که تأثیر اندکی، و یا حتی تأثیر منفی، بر محیط می‌گذارند. به عبارت دیگر، این نگرش منفی منجر به سبک تبیینی بدبینانه می‌شود. مثلاً، آن‌ها شکست را به توانایی پایین و موفقیت را به شانس نسبت می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری شکست را به شانس و موفقیت را به توانایی نسبت می‌دهند (۴). بنابراین، اگر مسائل به درستی توسط دانش‌آموزان داری

منجر به سبک تیبینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی بیشتری می‌شود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که نتایج محدود به دانش‌آموزان پسر دوره ابتدائی با ناتوانی‌های یادگیری (پایه پنجم و ششم) بوده و به سایر دانش‌آموزان قابل تعمیم نمی‌باشد.

### سپاسگزاری

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

### تضاد منافع

هیچگونه تضاد منافی برای نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

خودتعیین‌گری بالا معمولاً کنترل بیشتری روی شرایط و محیط خود دارند. در این صورت می‌توان گفت که آموزش خودتعیین‌گری به افزایش هویت تحصیلی افراد کمک می‌کند.

### نتیجه‌گیری

از آنجا که آموزش آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری باعث افزایش سبک تیبینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان شد پیشنهاد می‌شود نتایج این پژوهش در مدارس (عادی و استثنایی) به کار گرفته شود. همچنین، از برنامه آموزش خودتعیین‌گری که در این پژوهش مورد استفاده واقع شده است می‌توان با اندک تغییراتی برای مشکلات سازگاری و انگیزشی سایر دانش‌آموزان نیز در مراکز مشاوره‌ای و آموزشی بهره جست. در مجموع، باتوجه به بررسی‌های صورت گرفته در پژوهش حاضر برنامه‌هایی مانند آموزش خودتعیین‌گری که مبتنی بر رویکرد یادگیرنده محوری و مشارکت فعال دانش‌آموزان در کلاس است

### 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](https://doi.org/10.1177/0022219415618496) PMID: [26746313](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/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](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.008)
3. Fernandez-Alcantara M, Correa-Delgado C, Munoz A, Salvatierra MT, Fuentes-Helices 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1177/0022466910392377) PMID: [24761031](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24761031/)
5. Roeser RW, Lau S. On academic identity formation in middle school settings during early adolescence. Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions. 2002:91-131.
6. Walker MA, Stevens EA. Reading Instruction for Students With Learning Disabilities. *Learn Disabil Q*. 2016;40(1):17-28. DOI: [10.1177/0731948716633868](https://doi.org/10.1177/0731948716633868)
7. Field SL, Hoffman AS. Fostering Self-Determination Through Building Productive Relationships in the Classroom. *Interven Sch Clin*. 2012;48(1):6-14. DOI: [10.1177/1053451212443150](https://doi.org/10.1177/1053451212443150)
8. Field S, Hoffman A. Development of A Model for Self-Determination. *Career Dev Except Individ*. 2016;17(2):159-69. DOI: [10.1177/088572889401700205](https://doi.org/10.1177/088572889401700205)
9. 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. *Focus Autism Dev Disabil*. 2016;32(2):124-32. DOI: [10.1177/1088357615625059](https://doi.org/10.1177/1088357615625059)
10. 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](https://doi.org/10.1111/jir.12297) PMID: [27189793](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27189793/)
11. Woodruff A. Relating adolescents' identity and motivational processes in academics and athletics: the integral nature of a perceived sense of agency. Austin, Texas: University of Texas; 2011.
12. Thompson M, Kaslow NJ, Weiss B, Nolen-Hoeksema S. Children's Attributional Style Questionnaire--Revised: Psychometric examination. *Psychol Assess*. 1998;10(2):166-70. DOI: [10.1037/1040-3590.10.2.166](https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.2.166)
13. Kaslow N, Nolen-Hoeksema S. Children's Attributional Style Questionnaire—Revised. 1991.
14. Reddy R, Wolfe R, Sharp C. Gender as a longitudinal moderator of the relationship between attributional style and depressive symptoms over a 1-year period in preadolescent children. *Bull Menninger Clin*. 2013;77(3):233-49. DOI: [10.1521/bumc.2013.77.3.233](https://doi.org/10.1521/bumc.2013.77.3.233) PMID: [24020609](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24020609/)
15. Goodman SH, Tully E, Connell AM, Hartman CL, Huh M. Measuring children's perceptions of their mother's depression: the Children's Perceptions of Others' Depression Scale-Mother Version. *J Fam Psychol*. 2011;25(2):163-73. DOI: [10.1037/a0023082](https://doi.org/10.1037/a0023082) PMID: [21480696](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21480696/)
16. Field S, Hoffman A. Steps to Self-Determination: A Curriculum To Help Adolescents Learn To Achieve Their Goals. Student Activity Book: Pro-Ed; 2005.

17. Riskind JH, Sarampote CS, Mercier MA. For every malady a sovereign cure: Optimism training. *J Cogn Psychother*. 1996;10(2):105-17.
18. Wehmeyer M, Schwartz M. Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Except Childr*. 2016;63(2):245-55. DOI: [10.1177/001440299706300207](https://doi.org/10.1177/001440299706300207)
19. 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. DOI: [10.3102/00346543071002219](https://doi.org/10.3102/00346543071002219)
20. 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](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15940961/)
21. Christodoulou JA, Cyr A, Murtagh J, Chang P, Lin J, Guarino AJ, et al. Impact of Intensive Summer Reading Intervention for Children With Reading Disabilities and Difficulties in Early Elementary School. *J Learn Disabil*. 2017;50(2):115-27. DOI: [10.1177/0022219415617163](https://doi.org/10.1177/0022219415617163) PMID: [26712799](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26712799/)
22. Majorano M, Brondino M, Morelli M, Maes M. Quality of Relationship with Parents and Emotional Autonomy as Predictors of Self Concept and Loneliness in Adolescents with Learning Disabilities: The Moderating Role of the Relationship with Teachers. *J Child Fam Stud*. 2016;26(3):690-700. DOI: [10.1007/s10826-016-0591-6](https://doi.org/10.1007/s10826-016-0591-6)
23. Saddler B, Asaro K. Increasing Story Quality through Planning and Revising: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learn Disabil Q*. 2016;30(4):223-34. DOI: [10.2307/25474635](https://doi.org/10.2307/25474635)
24. Murawski WW, Wilshinsky N. Teaching Self-Determination to Early Elementary Students: Six-Year-Olds at the Wheel. *Teach Except Childr Plus*. 2005;1(5):n5.
25. Anctil TM, Ishikawa ME, Tao Scott A. Academic Identity Development Through Self-Determination. *Career Dev Except Individ* 2008;31(3):164-74. DOI: [10.1177/0885728808315331](https://doi.org/10.1177/0885728808315331)
26. 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](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24771963/)
27. Mason LH, Harris KR, Graham S. Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory Into Pract*. 2011;50(1):20-7. DOI: [10.1080/00405841.2011.534922](https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922)
28. Wehmeyer ML. Self-Determination: A Family Affair. *Fam Relat*. 2014;63(1):178-84. DOI: [10.1111/fare.12052](https://doi.org/10.1111/fare.12052)

# The Effect of Teaching Self-determination Skills on Optimistic Explanatory Style and Academic Identity of Primary Male Students with Learning Disabilities

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

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanity Sciences, Lorestan University, Khoramabad, Iran

<sup>2</sup> Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahwaz, Ahwaz, Iran

\* **Corresponding author:** Mohammad Abbasi, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanity Sciences, Lorestan University, Khoramabad, Iran. Email: [abbasi.mohammad@hotmail.com](mailto:abbasi.mohammad@hotmail.com)

Received: 20 Jul 2017

Accepted: 20 Nov 2017

## Abstract

**Introduction:** This study aimed at examining the effects of teaching self-determination skills on the optimistic explanatory style and academic identity of primary male students with learning disabilities in Ahwaz city, Iran.

**Methods:** The present study was a field experimental study with pre-test/post-test and follow-up. The sample consisted of 27 primary male students with learning disabilities who were enrolled in the academic year of 2013-2014. The participants were selected using the random sampling method, and randomly assigned into two groups of experimental and control. Data were collected using the Children's Attribution Style Questionnaire-Revised (CASQ-R) and Academic Identity Scale (AIS). Before teaching self-determination to the experimental group, the pre-tests of the optimistic explanatory style and academic identity were administered to both groups. Then, the teaching package of self-determination was administered to the experimental group and no training was provided to the control group. After the completion of the course, the optimistic explanatory style and academic identity post-tests were administered to both groups and seven weeks later were administered again.

**Results:** Results showed that teaching self-determination significantly increased the optimistic explanatory style ( $P < 0.002$ ), and academic identity ( $P < 0.003$ ) in these students. Also, the results indicated that teaching self-determination had a persistent effect on the optimistic explanatory style ( $P < 0.002$ ) and academic identity ( $P < 0.002$ ) over time.

**Conclusions:** Teaching self-determination skills can increase the optimistic explanatory style and academic identity.

**Keywords:** Self-Determination, Optimistic Explanatory Style, Academic Identity, Learning Disabilities