

مجله دست آوردهای روان‌شناختی  
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)  
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۸  
دوره‌ی چهارم، سال ۲۶، شماره‌ی ۱  
صص: ۱-۱۶

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۱/۰۱  
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۰۴/۰۳

## اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده

زهرا منصورنژاد\*

مختار ملک‌پور\*\*

امیر قمرانی\*\*\*

احمد یارمحمدیان\*\*\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بود. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی بود و در اجرای آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جهت دستیابی به اهداف پژوهش، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره بالا را در فهرست رفتاری کودک (CBCL) به دست آورده بودند انتخاب شدند و به تصادف در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. دانش‌آموزان گروه آزمایشی در ۱۰ جلسه یک ساعت و نیمه (۱ جلسه در هر هفته) در برنامه مداخله‌ای مهارت‌های خودتعیین‌گری شرکت و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. مقیاس نیازهای روان‌شناختی بنیادی قبل و بعد از مداخله برای شرکت‌کنندگان اجرا گردید. داده‌ها با استفاده از

---

- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی کودکان با نیازهای خاص است.

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، ایران

\*\* استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

makhtarmalekpour@ymail.com

\*\*\* استادیار، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، ایران

\*\*\*\* دانشیار، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان، ایران

تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری اثر مثبتی بر نیاز به خودمختاری، ارتباط و شایستگی دانش‌آموزان دارد. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش از نظریه خودتعیین‌گری حمایت کردند و نشان دادند که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری اثر مثبتی بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان دارند.

**کلید واژگان:** آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده، دانش‌آموزان، ارتباط، شایستگی، خودمختاری

### مقدمه

رفتارهای برونی‌سازی شده دانش‌آموزان به عنوان الگوهای رفتار عمدی و تحت کنترل که پایدار بوده و گرایش به ایذایی و اغتشاش‌گری برای دیگران دارد، تعریف می‌شود (Zee, Jong & Koomen, 2017). دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری به‌طور معنی‌داری، مستعد نشان دادن سطوح بالاتری از رفتارهای برونی‌سازی مثل پرخاشگری، مشاجره با دیگران و ناکامی هستند. این دانش‌آموزان اغلب فرصت کمتری دارند که به‌طور ویژه در فعالیت‌های کلاسی شرکت کنند، رفتار کلاسی مناسبی داشته باشند و شکلی از دوستی با هم‌تایان را نشان دهند (Weeden, Wills, Kottwitz & Kamps, 2016). بنابراین، دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری پیشرفت تحصیلی پایین و رفتار ناسازگارانه را تجربه می‌کنند و مشکلاتی در ایجاد و نگهداری روابط بین‌فردی دارند. آنها در کلاس بیشتر شکست می‌خورند و اعمال تنبیهی مثل محرومیت و اخراج را بیشتر تجربه می‌کنند. آنها نسبت به دیگر گروه‌های دانش‌آموزان با ناتوانی بیشتر از مدرسه حذف می‌شوند (Mazzotti, Wood, Test & Flower, 2012; Cook, Rao & Collins, 2017). محققان سایر پیامدهای منفی ناشی از مشکلات رفتاری را مواردی مانند نقش میانجی‌گر بودن بین سوء استفاده کردن، غفلت و سازگاری در مدرسه (Oh & Song, 2018) شکست تحصیلی، بزهکاری، مشکلات اشتغال، سوء استفاده جنسی و فعالیت‌های کیفی بزرگسالی (Lambros, Culver, Angulo & Hosmer, 2007)، بیکاری، زندانی شدن، مسئله سلامت روانی و حمایت اجتماعی پایین در مراحل بعدی زندگی (Sutherland, Lewis, Palmer, Stichter & Morgan, 2008) ذکر کرده‌اند. همچنین، نتایج ۲۴ سال مطالعه طولی (Reef, Diamantopoulou, Meurs, Verhulst, and Ende (2011) با عنوان «خط سیر رفتار

برونی شده از کودکی به نوجوانی و بزرگسالی»، نشان می‌دهد که همه انواع رفتارهای برونی شده به‌طور معنی‌دار با اختلال ایدایی در بزرگسالی در ارتباط هستند و می‌توانند پیش‌بینی‌کننده اختلالات اضطرابی و خلقی باشند. در همین راستا، بازنگری جدید از تحقیقات شواهد دلگرم‌کننده‌ای را فراهم می‌کنند که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری<sup>۱</sup> ممکن است در پیشرفت مهارت‌های مختلف در دانش‌آموزان با ناتوانی از جمله دانش‌آموزان با اختلال رفتاری مؤثر باشد (Kelly, 2010). Chambers (2010) نیز به یک نظریه حاصل از تحقیقات اشاره می‌کند که تئوری خودتعیین‌گری نتیجه مهم و ارزشمندی برای همه دانش‌آموزان با ناتوانی از جمله دانش‌آموزان با اختلال رفتاری دارد. طبق تئوری خودتعیین‌گری (Deci and Ryan (2000 هر فرد سه نیاز اساسی روان‌شناختی دارد: نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به وابستگی. این نیازهای ذاتی انسان اساس خودانگیزی دارند و همه آنها در تسهیل‌گری به سوی رشد، پیشرفت و بهزیستی ضروری هستند (Ryan, Deci, Grolnick & La Guardia, 2006). خودمختاری<sup>۲</sup> شامل احساسی از اراده و خودتأییدی در یک فعالیت است. شایستگی<sup>۳</sup> اشاره دارد به تجربه مؤثر بودن وقتی با محیط خود برخورد می‌کنید و وابستگی<sup>۴</sup> شامل تجربه توجه و ارتباط متقابل با دیگران است (Campbell, Vansteenkiste, Delesie, Soenens & Tobbac, 2015). در همین راستا، Wehmeyer, Abery, Mithaug and Stancliffe (2003) خودتعیین‌گری را در افراد به عنوان یک توانایی برای هدف‌گذاری، خودمدافعه‌گری<sup>۶</sup>، خوداثر بخشی<sup>۷</sup>، خودمدیریتی<sup>۸</sup>، خودمختاری، و استقلال<sup>۹</sup> تعریف می‌کنند. Field and Haffman (2005) خودتعیین‌گری را توانایی تشخیص و کسب هدف بر مبنای شناخت و ارزشمند دانستن خود تعریف می‌کنند. بر طبق تئوری خودتعیین‌گری (Ryan & Deci, 2017)، همه رفتارها با ملاحظه میزان احساس خودمختاری یا خودتعیین‌گریشان تغییر می‌کنند و متفاوت هستند، تفاوت‌هایی که با نتایج

- 
- 1- self-determination
  - 2- autonomy
  - 3- competence
  - 4- relatedness
  - 5- make choices
  - 6- self-advocate
  - 7- self-efficacy
  - 8- self-management
  - 9- independence

کارکردی متفاوت، در ارتباط است. به ویژه یکی از فرضیات خودتعیین‌گری این است که رفتارها می‌توانند در یک ردیف متوالی از احساسات برای حس خودمختاری کامل و خودتعیین‌گری تا کنترل کامل و عدم خودتعیین‌گری قرار بگیرند (Yang, Zhang & Sheldon, 2018). مطالعات مختلف نشان می‌دهد یادگیری مهارت‌های خودتعیین‌گری ممکن است یک روش درمان باشد که می‌تواند کارکردهای اجتماعی روزانه دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری را بهبود بخشد. در واقع، بین نیازهای دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری و عناصر خودتعیین‌گری ارتباط وجود دارد (Ackerman, 2006). Chambers (2010) در پژوهشی به بررسی اثرات آموزش برنامه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان با مشکلات عاطفی رفتاری پرداخت. نتایج این پژوهش افزایش معنی‌داری در توانایی دانش‌آموزان برای انتخاب، بیان و عمل کردن نسبت به اهداف انتخابیشان را نشان داد. همچنین، نتایج پژوهش Kelly and Shogren (2014) با عنوان اثر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تکالیف رفتاری موظف و غیرموظف به دانش‌آموزان با اختلال عاطفی رفتاری، نشان داد همه دانش‌آموزان بعد از مداخلات گسترده، افزایش معنی‌داری در انجام رفتارهای موظف و کاهش معنی‌داری در رفتارهای غیرموظف آنان وجود دارد؛ همچنین دانش‌آموزان این رفتار را بعد از مداخلات نیز حفظ کردند. با توجه به میزان شیوع و اهمیت اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان و با توجه به اینکه محققان بیان می‌کنند که دانش‌آموزان با اختلال رفتاری سطوح پایین‌تری از خودتعیین‌گری را تجربه می‌کنند و آمادگی ناکافی در این حوزه مهارت مهم دارند (Carter, Lane, Pierson & Glaeser, 2006) و تعداد بسیار محدودی از پژوهش‌های خودتعیین‌گری، شرکت‌کنندگانی با مشکلات رفتاری را در برمی‌گیرد (Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood, 2001). بررسی راهکارهای درمانی مناسب و توجه بیشتر به این مسأله امری ضروری و مهم در هر جامعه‌ای می‌باشد. بنابراین، این پژوهش که برای اولین بار در کشور اجرا می‌شود بر آن است تا اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری را بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بررسی کند. بنابراین، فرضیه پژوهش عبارت است از: آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده تأثیر دارد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. به دلیل شیوع بالاتر این اختلال در پسران، جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان عادی پسر مبتلا به اختلال رفتاری برونی‌سازی شده در کلاس پنجم و ششم ابتدایی (۱۱ و ۱۲ ساله) شهر کاشان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود. در این پژوهش برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. در مرحله اول از فهرست مدارس دولتی و حمایتی پسرانه که در آنها کلاس‌های پنجم و ششم را داشتند (جمعاً ۱۴ مدرسه و ۲۷۴۰ دانش‌آموز) ۶ مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم با توجه به مدارس انتخاب شده، در هر مدرسه کلاس‌های پنجم و ششم از لحاظ ویژگی‌های مورد تحقیق بررسی شدند. به منظور انتخاب دانش‌آموزان مبتلا به اختلال رفتاری برونی‌سازی شده از آموزگاران مشغول به تدریس در کلاس‌های پنجم و ششم، خواسته شد تا دانش‌آموزان مشکوک به اختلالات رفتاری برونی‌سازی شده را مشخص و معرفی کنند. سپس از والدین این دانش‌آموزان خواسته شد پرسشنامه رفتاری کودک آخنباخ را تکمیل کنند. در مجموع ۱۱۰ پرسشنامه قابل تصحیح جمع‌آوری شد. پس از نمره‌گذاری پرسشنامه‌های تکمیل شده، در نهایت ۳۰ دانش‌آموز که نمره مقیاس برونی‌سازی شده آنها در فهرست رفتاری کودکان بالای خط برش ( $T > 63$ ) بود و بالاترین نمره را در این مقیاس کسب کرده بودند، والدین این دانش‌آموزان رضایت آگاهانه برای شرکت فرزند خود در جلسات درمانی را داشتند، و به صورت همزمان این دانش‌آموزان خدمات مشاوره، روان‌درمانی و روان‌پزشکی دیگری دریافت نمی‌کردند، به عنوان نمونه نهایی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. پس از سازماندهی نهایی، برای دانش‌آموزان گروه آزمایشی، جلسه‌های آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری ظرف مدت ۱۰ هفته (هر هفته یک جلسه یک و نیم ساعته) در یکی از مدارس، طبق برنامه زمان‌بندی شده برگزار شد، در حالی که گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. ضمناً همه دانش‌آموزان (گروه آزمایشی و کنترل) پیش و پس از برنامه مداخله، پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی بنیادی را تکمیل کردند. در همه مراحل ملاحظات اخلاقی برای هر دو گروه رعایت شد و به گروه کنترل اعلام شد که در پایان جلسات مداخله‌ای، آنها نیز می‌توانند همانند گروه مداخله، برنامه آموزشی خودتعیین‌گری را دریافت کنند.

## ابزارهای پژوهش

فرم فهرست رفتاری کودکان (**Child Behavior Check List**): در این پژوهش نشانه‌ها و مشکلات برونی‌سازی شده دانش‌آموزان براساس تکمیل فهرست رفتاری کودکان از نظام سنجش مبتنی بر تجربه (Achenbach and Rescorla (2001) تعیین شد. در این فهرست رفتاری از مجموع نمره‌های زیر مقیاس‌های اضطراب/ افسردگی، انزوا/ افسردگی، و شکایت‌های جسمانی مقیاس مشکلات درونی‌سازی شده و از مجموع نمره‌های زیر مقیاس‌های رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگرانه مقیاس مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده به دست می‌آید و مجموع نمره‌های سایر زیر مقیاس‌ها معرف قلمروهای دیگر مشکلات کودکان هستند. در پژوهش حاضر تنها از مقیاس مشکلات برونی‌سازی شده این فهرست استفاده شد. این ابزار در ایران نیز توسط Minaee (2005) هنجاریابی شده است و همسانی درونی، همبستگی‌های مربوط به توافق متقابل بین پاسخ‌دهندگان، روایی ملاکی و سازه و قدرت تمایزگذاری بین گروه بالینی و بهنجار در حد رضایت‌بخش گزارش شده است. همچنین نقاط برش برای مشکلات درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده و مشکلات کلی با آنچه توسط Achenbach and Rescorla (2001) محاسبه شده بود، برابر بوده است. در این پژوهش، ضریب همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ در نمونه ۴۵ نفری برای مقیاس برونی‌سازی شده برابر با  $0/83$  و برای زیر مقیاس‌های رفتار پرخاشگرانه و نادیده گرفتن قواعد به ترتیب برابر با  $0/79$  و  $0/61$  به دست آمد.

مقیاس نیازهای روان‌شناختی بنیادی (**Basic Psychological Needs Scale**): این مقیاس توسط Deci and Ryan (2000) ساخته شده است که با ۲۱ عبارت، سه نیاز اصلی شامل خودمختاری، ارتباط و شایستگی را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش (Deci and Ryan (2000) با استفاده از آلفای کرونباخ،  $0/83$  و در ایران Ejei, Khezri- Azar, Babai and Amani (2009) آلفای کرونباخ این مقیاس را به ترتیب برای خودمختاری  $0/66$ ، شایستگی  $0/74$  و ارتباط  $0/68$  گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب  $0/65$ ،  $0/70$  و  $0/81$  به دست آمد.

برنامه مداخله: برنامه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در پژوهش حاضر برنامه‌ای است

که توسط پژوهشگران با الهام از مدل خودتعیین‌گری (1994) Field and Haffman تدوین شد و پس از بازنگری براساس نظرات کارشناسان و تأیید ۷ متخصص روان‌شناسی، در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت.

### رئوس مطالب عنوان شده در جلسه‌های آموزشی

**جلسه اول:** ارتباط و آشنایی بین دانش‌آموزان، معرفی برنامه‌ها و اهداف آموزشی، آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های خودتعیین‌گری.

**جلسه دوم:** شناخت و بیان رؤیایا و آرمان‌ها و نیازهای شخصی، شناخت اهمیت آرمان‌ها و نیازهای شخصی، تهیه کارت نیازها و مشکلات شخصی.

**جلسه سوم:** خلق اهداف بلندمدت، شکستن اهداف بلندمدت به اهداف کوتاه‌مدت.

**جلسه چهارم:** چگونگی دستیابی به اهداف، برنامه‌ریزی فعال برای دستیابی به اهداف کوتاه‌مدت، شرح مزایا و ارزش هر انتخاب.

**جلسه پنجم:** آشنایی با تکنیک خودتنظیمی (خودمشاهده‌گری و خودارزیابی، خودتقویتی)، بیان نتایج بالقوه از فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده خود.

**جلسه ششم:** شکستن موانع (شناخت محدودیت‌ها، نیازها و موانع در صورت نرسیدن به هدف)، وابستگی متقابل (قدرت گروهی در حل مسأله).

**جلسه هفتم:** شناخت روابط منفعلانه، روابط قاطع و روابط پرخاشگرانه در ارتباط با دیگران، شناخت شیوه صحیح ارتباطی یعنی ارتباط قاطع.

**جلسه هشتم:** شناخت حل مسأله بین شخصی، حل تعارض از طریق مذاکره، خلاقیت در حل مسأله.

**جلسه نهم:** اهمیت انگیزه و خودپنداری مثبت، ثبت میزان تلاش برای رسیدن به اهداف، چگونگی دستیابی به مهارت‌های درونی کنترل و مقابله با ناتوانی آموخته شده.

**جلسه دهم:** بازخوانی و بازنگری مفاهیم کلیدی خودتعیین‌گری و کاربست آن در جهت اجرای اهداف.

### یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی مربوط به نیازهای روان‌شناختی بنیادی شامل: شایستگی، خود

مختاری و ارتباط در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایشی و کنترل در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که میانگین گروه آزمایشی در متغیر شایستگی در مرحله پس‌آزمون ( $M=20/40$ ) در مقایسه با میانگین گروه کنترل ( $M=19/33$ ) افزایش یافته است. در مورد متغیر ارتباط هم مقدار میانگین در گروه آزمایشی ( $M=17/20$ ) در مقایسه با میانگین گروه کنترل ( $M=13/80$ ) در مرحله پس‌آزمون افزایش نشان داد. در متغیر خود مختاری هم مقدار میانگین در گروه آزمایشی ( $M=20/40$ ) بود که این هم در مقایسه با میانگین گروه کنترل ( $M=18/40$ ) در مرحله پس‌آزمون افزایش یافت. همچنین، در گروه آزمایشی، تفاوت میانگین‌های مربوط به مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مورد همه متغیرها نشان‌دهنده افزایش محسوس میزان میانگین در مرحله پس‌آزمون است و این امر احتمالاً می‌تواند بیانگر اثربخشی برنامه درمانی مورد نظر باشد. در پژوهش حاضر برای مقایسه عملکرد آزمودنی‌های گروه کنترل و آزمایشی از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد. قبل از استفاده از تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف نشان داد که توزیع نمره‌ها در جامعه نرمال بوده است. بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمره‌ها تأیید می‌شود ( $P > 0/05$ ). به منظور بررسی دومین مفروضه تحلیل کوواریانس با استفاده از آزمون لوین، همگنی واریانس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد مقدار  $F$  به دست آمده برای آزمون لوین در مورد هیچ یک از متغیرها از نظر آماری معنی‌دار نیست و بنابراین پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها رد نمی‌شود و به معنای برابر بودن واریانس‌های دو گروه است [ $P = 0/589$ ،  $P = 0/536$ ،  $F(1 و 42) = 0/536$  در متغیر شایستگی]؛ [ $P = 0/564$ ،  $P = 0/580$ ،  $F(1 و 42) = 0/580$  در متغیر ارتباط]؛ [ $P = 0/082$ ،  $P = 2/653$ ،  $F(1 و 42) = 2/653$  در متغیر خودمختاری]. رسم شیب رگرسیون برای هر متغیر نشان داد که خطی نبودن شیب رگرسیون نیز برقرار است. همچنین مقدار لامبدای ویلکز، در مورد سطوح مختلف متغیر مستقل (عضویت گروهی) معنی‌دار به دست آمد. این یافته بیانگر این است که بین گروه‌های آزمایشی و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای درک اینکه گروه‌ها در کدام متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت دارند، نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری را بررسی می‌کنیم.



Table 1.  
Results of Multivariate Covariance Analysis: Comparison of Mean Scores of Basic Psychological Needs of Experimental and Control Groups after Considering the Pre-Test Variables

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	Degree of Freedom	Means Squares	F	Significant Level	Effect Size	Statistical Power
Group	Competence	44.598	1	44.597	43.150	0.001	0.63	1
	Relatedness	94.955	1	94.955	30.306	0.001	0.54	1
	Autonomy	35.261	1	35.261	11.557	0.002	0.31	0.90
Error	Competence	25.838	25	25.838				
	Relatedness	78.330	25	78.330				
	Autonomy	76.275	25	76.275				

همانگونه که مشاهده می‌شود با توجه به نتایج جدول ۱ و با فرض همراه کردن متغیرهای پیش‌آزمون، بین دو گروه آزمایشی و کنترل در متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $p = 0/001$  و  $0/002$ ). در واقع، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری باعث افزایش برآورده شدن نیازهای بنیادی روان‌شناختی در گروه آزمایشی شده است. به علاوه، با توجه به نتایج جدول فوق، میزان اندازه اثر در متغیر شایستگی  $0/63$  و در متغیر ارتباط،  $0/54$  است که بر اساس جدول تفسیر اندازه اثر کوهن، متوسط ارزیابی می‌شود. همچنین، میزان اندازه اثر در متغیر خودمختاری  $0/31$  است که بر اساس طبقه‌بندی کوهن کوچک ارزیابی می‌شود. به بیان دیگر، به ترتیب  $63$  درصد واریانس نیاز شایستگی،  $54$  درصد واریانس نیاز ارتباط و  $31$  درصد واریانس نیاز خودمختاری مربوط به استفاده از روش درمانی بوده است. میزان توان آماری نیز در هر دو مورد برابر ۱ و در یک مورد  $0/90$  است که نشان دهنده کفایت حجم نمونه در تأیید یا رد فرضیه است.

### بحث و نتیجه‌گیری

Hughes, Therrien, and Lee (2004) در یک بازنگری کمی و کیفی از تحقیقات نشان دادند که شیوه‌های خودگردانی که شامل خودبازنگری، خودارزیابی، خودتقویتی و خودآموزشی است، موجب بهبود ارتباط نوجوانان با مشکلات رفتاری با سایر هم‌تایان خود می‌شود. همچنین، مداخلاتی که ترکیبی از روش‌های خودگردانی را برای نوجوانان با مشکلات رفتاری

بکار می‌برند، اثربخشی بیشتری را نشان می‌دهند. همسو با آن پژوهش، پژوهش حاضر نیز نشان داد که بکار بردن ترکیبی از عناصر خودتعیین‌گری، که شیوه‌های خودگردانی (خودبازنگری، خودارزیابی، خودتقویتی و خودآموزشی) از عناصر کلیدی آن است، موجب افزایش مهارت شایستگی، ارتباط و خودمختاری دانش‌آموزان می‌شود و بنابراین اثر مثبتی بر برآورده شدن نیازهای بنیادی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد. به طور کلی دانش‌آموزان باید فرصت‌هایی داشته باشند که خودشان تصمیم بگیرند (خودمختاری)، موفقیت و تلاش‌هایشان تشویق و تقویت شود (شایستگی) و شکلی از ارتباط مثبت و دلبستگی با دیگر افراد را (تعلق) داشته باشند. وقتی این سه نیاز برآورده شود، انگیزه درونی در آنان افزایش می‌یابد. در واقع طبق تئوری خودتعیین‌گری، خودمختاری، شایستگی و ارتباط به عنوان سه عنصر کلیدی رشد سلامت روانی بشمار می‌رود (Patti, 2010). این سه نیاز روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط)

به عنوان خوراک تجربی برای رشد و کارکرد بهینه محسوب می‌شود (Ryan & Deci, 2017). در راستای پژوهش حاضر، پژوهش (2010) Mazzotti نشان داد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان با اختلالات عاطفی موجب بهبود پذیرش اجتماعی و کاهش سطوح رفتار ایدایی در آنان می‌شود. همچنین، پژوهش Cook et al. (2017) نشان داد که مداخلات خودبازنگری (که از اجزای کلیدی خودتعیین‌گری است) باعث بهبود روابط دانش‌آموزان با مشکلات عاطفی رفتاری با سایر هم‌نوعانشان می‌شود. به علاوه، در راستای پژوهش حاضر، پژوهش (2016) Bruhn, McDaniel, Fernando, and Troughton و (2015) Bruhn, McDaniel and Kreigh نشان می‌دهد که مداخلات خودبازنگری و هدف‌گذاری در دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری منجر به اثرات مثبتی مانند کنترل خشم‌های کلامی، بهبود تعامل با دیگران، نشستن در جای خود، و حتی بهبود مشکلات تحصیلی در آنان می‌شود. همچنین همسو با پژوهش حاضر می‌توان به پژوهش‌های (2014) Mami, Nasser and Wisie و (2015) Ahmadian, Jomehry, و Ahigh, Mansury, Dortaj, Delavar and Abrahimi Ghavam (2012) Ahadi and Farrokhi اشاره کرد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش اجزای کلیدی برای رشد خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری در جهت برآورده شدن نیازهای بنیادی آنان سودمند خواهد بود.

در پژوهش حاضر تلاش شد که همه عناصر خودتعیین‌گری در ترکیب با هم جهت برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌شده آموزش داده شود که نتایج آن در هر سه حوزه شایستگی، ارتباط و خودمختاری دارای اثربخشی مثبت و معنی‌دار بود. از نقاط قوت پژوهش حاضر این بود که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی اجرا شد، همچنین هر سه حوزه اصلی از نیازهای روان‌شناختی بنیادی یعنی ارتباط، شایستگی و خودمختاری به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. به‌طور کلی، اگرچه اساساً تحقیقات در مورد دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری در حوزه خودتعیین‌گری فراوان نیست، اما نتایج آشکار می‌کند که روش‌ها و مراحل مختلف در این حوزه برای دانش‌آموزان نویدبخش بوده است. مطلوب است در صورت وجود امکانات و زمان کافی، همزمان با اجرای برنامه خودتعیین‌گری برای دانش‌آموزان، به صورت گروهی جلساتی برای آموزش والدین و معلمان دانش‌آموزان در جهت فراهم کردن محیط و فرصت برای رشد و تقویت خودتعیین‌گری و برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان برگزار گردد. محدود بودن تعداد افراد شرکت‌کننده، طیف سنی دانش‌آموزان، منحصر بودن نمونه پژوهش به پسران، استفاده از تنها یک ابزار سنجش و عدم پیگیری نتایج از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر به شمار می‌روند که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی با لحاظ کردن این موارد بر توان تعمیم‌پذیری و غنای اطلاعات به دست آمده افزوده شود.

## Reference

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school age forms profiles*. Burlington, VT: University of Vermont. Research Center for Children, Youth & Families.
- Ackerman, B. (2006). Learning self-determination: Lessons from the literature for work with children and youth with emotional and behavioral disabilities. *Child Youth Care Forum*, 35, 327–337.
- Ahigh, G., Mansury, A., Dortaj, F., Delavar, A., & Abrahimi Ghavam, S. (2015). Modeling the relationship between parental involvement and academic achievement of high school students: Mediating role of students' motivation and academic engagement. *Journal of Psychological Achievements*, 23(2), 69-90. [Persian]
- Ahmadian, H., Jomehry, F., Ahadi, H., & Farrokhi, N. (2012). Formulating and testing the relationship model between personality, psychological

- needs and psychological well-being. *Journal of Psychological Achievements*, 18(1), 1-18. [Persian]
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 219-277.
- Bruhn, A. L., McDaniel, S. C., Fernando, J., & Troughton, L. (2016). Goal-setting interventions for students with behavior problems: A systematic review. *Behavioral Disorders*, 41(2), 107-121.
- Bruhn, A. L., McDaniel, S., & Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders*, 40(2), 102-121.
- Campbell, R., Vansteenkiste, M., Delesie, L. M., & Tobbac, E. (2015). Examining the role of psychological need satisfaction in sleep: A self-determination theory perspective. *Personality and Individual Differences*, 77, 199-204.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72, 333-346.
- Chambers, A. (2010). Application of the choice Maker curriculum for teaching self-determination skills to students with emotional and behavioral disabilities in a private day setting. Doctoral Dissertation, George Washington University.
- Cook, S. C., Rao, K., & Collins, L. (2017). Self-monitoring interventions for students with EBD: Applying UDL to a research-based practice. *Beyond Behavior*, 6(1), 19-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ejei, J., Khezri-Azar, H., Babai, M., & Amani, J. (2009). The structural model of relationships between the perceived teacher autonomy support, basic psychological needs, intrinsic motivation, and effort. *Research in Psychological Health*, 2(4), 47-56. [Persian]
- Field, S., & Haffman, A. (2005). Step to Self-Determination. 2<sup>nd</sup> ed. Austin, TX: Pro Ed.
- Field, S., & Hoflman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.
- Hughes, C. H. A., Therrien, W. J., & Lee, D. L. (2004). Efficacy of behavioral self-management techniques with adolescent with learning

- disabilities and behavior disorders. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 17, 1-28.
- Kelly, J. R. (2010). The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. Doctoral Dissertation, the University of Texas at Ustin.
- Kelly, J. R., & Shogren, K. A. (2014). The impact of teaching self-determination skills on the on-Task and off-Task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(1), 27-40.
- Lambros, K. M., Culver, S. K., Angulo, A., & Hosmer, P. (2007). Mental health intervention teams: A collaborative model to promote positive behavioral support for youth with emotional or behavioral disorders. *The California School Psychologist*, 12, 59-71.
- Mami, S. H., Nasser, N., & Wisie, F. (2014). The effectiveness of teaching self-regulatory strategies on student's problem solving and self-efficacy in math. *Journal of Psychological Achievements*, 21(2), 169-178. [Persian]
- Mazzotti, V. L. (2010). Effects of a multimedia goal-setting intervention on students' knowledge of the self-determination learning model of instruction and disruptive behavior. Doctoral Dissertation, North Carolina University, Charlotte.
- Mazzotti, V., Wood, C., Test, D., & Fowler, C. (2012). Effects of computer-assisted instruction on students' knowledge of self-determined learning model of instruction and disruptive behavior. *The Journal of Special Education*, 45(4), 216-226.
- Minaee, E. (2005). Guidance to school form, measurement system based on Achenbach experiences. Tehran: *Exceptional Children's Research Center*, 17-44. [Persian]
- Oh, I., & Song, J. (2018). Mediating effect of emotional/behavioral problems and academic competence between parental abuse/neglect and school adjustment. *Child Abuse and Neglect*, 86, 393-402.
- Patti, A. L. (2010). Increasing the knowledge and competencies needed for active participation in transition planning: Use of the CD-ROM version of the self-advocacy strategy whit students with emotional and behavioral disorders. Doctoral Dissertation, Buffalo University, New York.
- Reef, J., Diamantopoulou, S., Meurs, I. V., Verhulst, F. C., & Ende, J. V. D. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: Results of a 24-year longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46, 1233-1241.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford.

- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method*, 2, 795–849. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. T. (2008). Examining the influence of teaching behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Weeden, M., Wills, H. P., Kottwitz, E., & Kamps, D. (2016). The effects of a class-wide behavior intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 42(1), 285-293.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Yang, Y., Zhang, Y., & Sheldon, K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 95-104.
- Zee, M., Jong, P. F. D., & Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50.

