

مقایسه خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی

آسیه شامرادلو^۱، شهلا البرزی^۲، دیبا سیف^۳

تاریخ دریافت: ۹۴/۹/۶

تاریخ پذیرش: ۹۵/۲/۲۳

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی در سنین ۱۴ سال و بالاترند که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس شیراز مشغول به تحصیل بودند. گروه نمونه شامل ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر (۶۰ دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی و ۶۰ دانش‌آموز بدون کم‌توانی ذهنی) در سنین ۱۴ سال و بالاتر بودند که به روش هدفمند از مدارس مربوط به دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی انتخاب شدند. خودتعیین‌گری و ابعاد آن به وسیله‌ی مقیاس خودگزارشی خودتعیین‌گری گومز-ولا ارزیابی شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس دوراهه و تحلیل واریانس طرح‌های تکراری استفاده شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی نسبت به دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی در خودتعیین‌گری و ابعاد آن نمره پایین‌تری به دست آورده‌اند. در این پژوهش تفاوت معناداری بر اساس جنسیت در نمره کل خودتعیین‌گری و ابعاد استقلال رفتاری و توانمندسازی روانشناختی مشاهده نشد. تنها در بعد تحقق‌خود بود که بین دختران و پسران تفاوت معنادار مشاهده شد. از دیگر نتایج پژوهش آن بود که در ابعاد خودتعیین‌گری بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی، بالاترین و پایین‌ترین رتبه به ترتیب برای توانمندسازی روانشناختی و استقلال رفتاری به دست آمد. همچنین با توجه به سطح تحصیلات والدین بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی در نمره کل خودتعیین‌گری و ابعاد آن تفاوت معناداری به دست آمد. بر اساس این یافته‌ها به متصدیان تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود در آموزش به دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به مسأله خودتعیین‌گری توجه کنند و معلمان سعی نکنند به صرف کم‌توانی این افراد برنامه‌های آموزشی را به آنها تحمیل کنند.

واژگان کلیدی: دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی، دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی،

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

aseyeh.shahmoradi@yahoo.com

۲. دانشیار کودکان استثنایی دانشگاه شیراز shahlaalb@yahoo.com

۳. دانشیار آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز dseif@rose.shirazu.ac.ir

خودتعیین‌گری.

مقدمه

کم‌توانی ذهنی موضوع تازه‌ای نیست؛ بلکه در همه دوره‌های زمانی افرادی در اجتماع وجود داشته‌اند که عملکرد ذهنی آنان در دامنه بهنجار نبوده است. کم‌توانی ذهنی مترادف با عقب‌ماندگی ذهنی است و دانش‌آموز کم‌توان ذهنی کودکی است که به‌طور همزمان در عملکرد هوشی و رفتار سازشی نارسایی معنادار دارد. سن شروع کم‌توانی ذهنی پایین‌تر از ۱۸ سال است و در نتیجه عوامل جسمی، ژنتیکی و اجتماعی به وجود می‌آید (اسکالوک^۱ و همکاران، ۲۰۱۰).

امروزه بر لزوم افزایش خودتعیین‌گری^۲ در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تأکید فراوان شده است. خودتعیین‌گری به عنوان مجموعه‌ای از رفتارها و مهارت‌ها در نظر گرفته می‌شود که از محیط‌های خانه و مدرسه ناشی می‌شود و افراد را قادر می‌سازد تا در زندگی به‌طور مستقل تصمیم‌گیری کنند و مشکلات خود را حل نمایند (داودونی، بن‌زور و امبار^۳، ۲۰۰۲). خودتعیین‌گری به معنای عامل مهم و اتفاقی در زندگی فرد و تصمیم‌گیری و انتخاب بر اساس شرایط زندگی بدون در نظر گرفتن دخالت‌های بیرونی است (وهمیر^۴، ۱۹۹۲).

موضوع خودتعیین‌گری یکی از چالش‌های جاری در زمینه آموزش و پرورش ویژه و توان‌بخشی تا به امروز است. خودتعیین‌گری یعنی حق تصمیم‌گیری در مورد زندگی و آینده خود که به‌عنوان یک حق مسلم برای افراد بدون ناتوانی شناخته شده و در سال‌های اخیر برای افراد با ناتوانی نیز مطرح گردیده است (وهمیر، پالمر، آگران، میتاج و مارتین^۵، ۲۰۰۰). خودتعیین‌گری در برگیرنده احترام و ارزش برای همه مردم حتی افراد با کم‌توانی ذهنی است. این گروه افراد از خودتعیین‌گری به عنوان یک راهبرد برای اثبات هویتشان، احقاق حقوق خود و تصمیم‌گیری برای انجام بهترین کار ممکن استفاده می‌کنند (پرنیا^۶، ۲۰۰۶). مفهوم خودتعیین‌گری به عنوان پایه و اساس خدمات و برنامه‌های مرتبط با کم‌توانی ذهنی، چندین

-
1. Schalock
 2. Self-determination
 3. Davdevany, Ben-zur & Ambar
 4. Wehmeyer
 5. Palmer, Agran, Mithaug & Martin
 6. Pernia

سال است که مورد استفاده قرار می‌گیرد. خودتعیین‌گری در ادبیات کم‌توانی به عنوان حق تعیین سرنوشت معرفی شده است (نیرجه^۱، ۱۹۷۲). دفتر آموزش و بخش توان‌بخشی^۲، خودتعیین‌گری را به عنوان یک نتیجه آموزشی تعریف کرده است، یعنی قدرت انتخاب و کنترل زندگی به بیشترین حد ممکن بر اساس شناخت و ارزش نهادن به خود و پیگیری نیازها و منافع خود (ولمنو کامپیو^۳، ۱۹۹۳؛ به نقل از جنونگ‌چو^۴، ۲۰۰۵).

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و کم‌توانی ذهنی اغلب دارای یک سری ویژگی‌ها هستند که نگرش، مهارت‌ها و کسب خودتعیین‌گری در آنها با مشکل مواجه است (فیلد، مارتین، میلر، وارد^۵ و وهمیر، ۱۹۹۸؛ پرالتا و زیولیت^۶، ۲۰۰۳). در بسیاری از موارد افراد مبتلا به کم‌توانی ذهنی وابسته و تحت تأثیر دیگران هستند. همچنین عزت‌نفس و درک این افراد از ظرفیت‌های خود پایین است و در برنامه‌ریزی‌ها و اهداف نیز ضعیف عمل می‌کنند (فیلد و هافمن^۷، ۲۰۰۲). این عوامل باعث می‌شود که افراد مبتلا به کم‌توانی ذهنی در خودتعیین‌گری نمرات پایین‌تری نسبت به افراد مبتلا به کم‌توانی خفیف ذهنی و یا معلولیت‌های رشدی بدون کم‌توانی ذهنی به دست آورند (وهمیر و گارنر^۸، ۲۰۰۳). گومز-ولا، آلنسو، گونزالس گیل و بادیا کوربلا^۹ (۲۰۱۲) دریافتند که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی اغلب در زمینه خودتعیین‌گری نمرات پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی به دست می‌آورند. وهمیر و گارنر (۲۰۰۳) نیز به نتایج مشابهی رسیدند. از دلایل این مشکل می‌توان به فرصت کمتر این افراد برای انتخاب و بیان اولویت‌ها و ترجیحات در سراسر زندگی اشاره کرد (چمبرز و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۷). شوگرن و همکاران^{۱۱} (۲۰۰۷) نیز دریافتند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در خودتعیین‌گری نمرات بالاتری را نسبت به دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی خفیف و متوسط به دست می‌آورند. همچنین، این

1. Nirje
2. Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS)
3. Volman & Campeau
4. Jeong cho
5. Field, Miller & Ward
6. Peralta & Zulueta
7. Hoffman
8. Garner
9. Gomez-Vela, Alonso, Gonzalez Gill & Badia Corbella
10. Chambers
11. Shogren

پژوهشگران دریافته‌اند که سطح هوش به تنهایی نمی‌تواند خودتعیین‌گری را در افراد پیش‌بینی کند؛ بلکه عوامل محیطی از قبیل ایجاد فرصت‌ها و توانمندسازی، پیش‌بینی‌کننده قابل توجهی برای خودتعیین‌گری است.

بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوشبهر عامل اصلی در خودتعیین‌گری نیست و یا به عبارت دیگر هوشبهر به‌طور مستقیم میزان خودتعیین‌گری را پیش‌بینی نمی‌کند. با این حال، هوشبهر پیش‌بینی‌کننده وضعیت اشخاص در محیط‌های آموزشی، خانه و محل کار است. افرادی که هوشبهر پایینی دارند در محیط‌های بسته‌تری زندگی یا کار می‌کنند که فرصت انتخاب را برای آن‌ها محدود می‌کند. این امر به‌نوبه خود بر توانایی خودتعیین‌گری افراد تأثیر می‌گذارد (وهمیر و گارنر، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، یکی از مسائل مهم در ارتباط با افراد دارای کم‌توانی ذهنی، فراگیرسازی آن‌ها در محیط مدرسه و اجتماع است؛ به‌طوری‌که این افراد مورد پذیرش قرار گیرند. این امر باعث پرورش حس استقلال و خودتعیین‌گری در آن‌ها می‌شود (توما، ویلیامز و دیوز، ۲۰۰۵). در این راستا نتایج برخی پژوهش‌ها اثربخشی برنامه‌های آموزشی و مدل‌های آموزشی را برای ترویج و توسعه خودتعیین‌گری، به اثبات رسانده‌اند (تست، کارونن، وود، برودر و آل‌گوزین^۲، ۲۰۰۰؛ وهمیر و گارنر، ۲۰۰۳). برخی از پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و انتقال باعث نتایج مثبتی در زمینه خودتعیین‌گری می‌شود (مارتین و همکاران^۳، ۲۰۰۶). همچنین سولبرگ، هاوارد، گرشام و کارتر^۴ (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که هرچقدر دانش‌آموز کم‌توان ذهنی در معرض کیفیت یادگیری یا آموزش مناسب قرار گیرد، خودتعیین‌گری، انگیزه و پیشرفت تحصیلی او بهبود می‌یابد. در این راستا پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که با مهارت‌های خودتعیین‌گری مدرسه را ترک می‌کنند در مقایسه با همسالان خود که این مهارت را کسب نکرده‌اند، پیامدهای بهتری در بزرگسالی کسب می‌کنند (وهمیر و اسکوادز^۵، ۱۹۹۷).

هیانگ‌لی، پالمر، ترنبال^۶ و وهمیر (۲۰۰۶) به این نتایج دست یافتند که محدود کردن

1. Thoma, Williams & Davis
2. Test, Karvonen, wood, Browder & Alogzzine
3. Vandycke, Christensen, Greene, Gardner & Lovett
4. Solberg, Howard, Gresham & Carter
5. Schwartz
6. Hyang lee & Turnbull

فرصت‌ها و امکانات لازم برای خودتعیین‌گری در سال‌های اولیه می‌تواند مانع پیشرفت و بهبود رفتارهای خودتعیین‌گری در بزرگسالی شود. بنابراین، اقدامات جهت ترویج و توسعه خودتعیین‌گری باید از دوران کودکی شروع شود. پژوهشی در رابطه با این موضوع در ایران در دسترس نبود. به همین دلیل پژوهش حاضر به دنبال آن است تا با مقایسه خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی ضمن پر کردن خلاءهای پژوهشی به روشن شدن این مسأله کمک کند و با یافتن پاسخ علمی برای این فرضیه که دانش‌آموزان عادی در خودتعیین‌گری نمرات بالاتری نسبت به دانش‌آموزان کم‌توانی ذهنی به دست می‌آورند، اقدامات لازم جهت افزایش خودتعیین‌گری دانش‌آموزان انجام شود. بنابراین، هدف کلی پژوهش حاضر مقایسه خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی است. اهداف جزئی نیز به صورت مقایسه خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی با توجه به جنسیت و سطح تحصیلات والدین و همچنین بررسی ابعاد خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی تعیین شدند. با توجه به اهداف پژوهش، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر طرح شدند:

- ۱- آیا بین خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی با توجه به جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲- آیا بین خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی با توجه به سطح تحصیلات والدین تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳- آیا در ابعاد مختلف خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی تفاوت وجود دارد؟
- ۴- آیا در ابعاد مختلف خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی در سنین ۱۴ سال و بالاتر که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس شیراز مشغول به تحصیل بودند. گروه نمونه شامل ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی در سطح سنی ۱۴ سال و بالاتر شهر شیراز بودند. در این پژوهش، ۶۰

دانش آموز (۳۰ دختر، ۳۰ پسر) با کم توانی ذهنی و ۶۰ دانش آموز (۳۰ دختر، ۳۰ پسر) بدون کم توانی در دامنه سنی ۱۴ سال و بالاتر شرکت کردند. گروه نمونه با کم توانی ذهنی، از چهار مرکز دختران و پسران ناحیه یک و چهار آموزش و پرورش تحت پوشش سازمان استثنایی استان فارس به صورت هدفمند انتخاب شدند. روند اجرا و تکمیل مقیاس خودتعیین گری در مدارس مربوط به دانش آموزان با کم توانی ذهنی به صورت انفرادی و مصاحبه‌ای انجام شد. گروه دانش آموزان بدون کم توانی نیز از میان چهار دبیرستان دخترانه و پسرانه که در همان دامنه سنی با وضعیت اقتصادی-اجتماعی مشابه با چهار مرکز دانش آموزان با کم توانی ذهنی بودند که به صلاحدید کارشناسان آموزش و پرورش ناحیه یک و چهار شهر شیراز انتخاب شدند. از هر آموزشگاه یک کلاس به صورت هدفمند انتخاب شد و تمامی دانش آموزان آن کلاس ابزار پژوهش را تکمیل کردند.

برای جمع آوری داده‌ها از مقیاس خودتعیین گری استفاده شد. فرم اولیه مقیاس خودتعیین گری دارای ۷۲ گویه است و توسط همیر در سال (۱۹۹۵) تهیه و تنظیم شده است. چهار زیر مقیاس آن شامل استقلال رفتاری^۱، خودتنظیمی^۲، توانمندسازی روانشناختی^۳ و تحقق خود^۴ است. نسخه تجدیدنظر شده این مقیاس، توسط گومز - ولا و همکاران (۲۰۱۲) برای افراد کم توانی ذهنی اجرا گردید و دارای سه زیر مقیاس که شامل استقلال رفتاری، توانمندسازی روانشناختی و تحقق خود است و دارای ۶۳ گویه می‌باشد. بعد خودتنظیمی به دلیل نامفهوم بودن برای دانش آموزان با کم توانی ذهنی در مقیاس تجدیدنظر شده، استفاده نشده است. در پژوهش حاضر از مقیاس گومز - ولا و همکاران (۲۰۱۲) استفاده شد. برای استفاده در این پژوهش، در ابتدا این مقیاس به وسیله پژوهشگر به زبان فارسی ترجمه و سپس به وسیله یکی از اساتید بخش زبان انگلیسی دانشگاه شیراز به انگلیسی برگردانده شد. با مقایسه این نسخه بانسخه اصلی، اشکالاتی که در متن فارسی وجود داشت رفع و برای استفاده آماده گردید.

این مقیاس دارای سه بعد به شرح زیر است. بعد اول مربوط به استقلال رفتاری است که ۳۲ گویه دارد. برای هر گویه ۳ پاسخ ممکن وجود دارد که پاسخ‌دهنده باید مناسب‌ترین

-
1. Behavioral autonomy
 2. Self-regulated
 3. Psychologically empowered
 4. Self-realization

پاسخ نسبت به موقعیت زندگی‌اش را انتخاب کند. پاسخ‌ها از ۰ تا ۲ نمره‌گذاری می‌شوند. بعد دوم مربوط به توانمندسازی روانشناختی است که ۱۶ گویه دارد. برای هر گویه ۲ پاسخ ممکن وجود دارد که پاسخ‌دهنده باید مناسب‌ترین پاسخ نسبت به موقعیت زندگی‌اش را انتخاب کند. پاسخ‌ها از ۰ تا ۱ نمره داده می‌شوند. بعد سوم مربوط به تحقق خود است که ۱۵ گویه دارد. برای هر گویه ۲ پاسخ ممکن وجود دارد که پاسخ‌دهنده باید مناسب‌ترین پاسخ نسبت به موقعیت زندگی‌اش را انتخاب کند. پاسخ‌ها از ۰ تا ۱ نمره داده می‌شوند. به علت آنکه نمره‌گذاری ابعاد متفاوت دارد، جهت مقایسه آسان‌تر ابعاد با یکدیگر، نمره کل و نمره هر کدام از ابعاد به مقیاس ۰ تا ۱۰۰ تبدیل شد (گومز-ولا و همکاران، ۲۰۱۲).

پایایی مقیاس خودتعیین‌گری توسط وهمیر (۱۹۹۵) با روش آلفای کرونباخ احراز شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۹۰ و ابعاد استقلال رفتاری ۰/۹۰، توانمندسازی روانشناختی ۰/۷۳ و تحقق خود ۰/۶۲ گزارش شده است. روایی این مقیاس از طریق تحلیل عاملی محاسبه شد که نتایج نشان داد مقیاس روایی قابل قبولی دارد. گومز-ولا و همکاران (۲۰۱۲) با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ پایایی ۰/۸۲ برای کودکان با نیازهای ویژه و ۰/۷۷ برای کودکان عادی به دست آوردند. روایی سازه‌ای این پژوهش از طریق تحلیل عاملی محاسبه شده است. در پژوهش حاضر، روایی این مقیاس از طریق محاسبه ضریب همبستگی نمره هر گویه با ابعاد مربوطه و همبستگی درونی بین ابعاد و نمره کل خودتعیین‌گری احراز شد. در بعد استقلال رفتاری این ضرایب از ۰/۲۴ تا ۰/۷۴، توانمندسازی روانشناختی از ۰/۲۷ تا ۰/۵۲ و تحقق خود از ۰/۲۶ تا ۰/۴۵ متغیر بود. نتایج نشان داد که تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ احراز شد. ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۹۱ و ابعاد استقلال رفتاری ۰/۹۰، توانمندسازی روانشناختی ۰/۷۲ و تحقق خود ۰/۴۵ به دست آمد. شایان ذکر است که ضریب آلفای کرونباخ در بعد تحقق خود اندکی پایین (۰/۴۵) است. که گیل رول فر^۱ (۲۰۱۱) بیان می‌کند پایین بودن این بعد خدش‌های به پژوهش وارد نمی‌کند و معتقد است که مقیاس‌هایی که اعتقاد و باورهای هر فرد را می‌سنجد، ممکن است سطح پایایی آن پایین باشد.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف استاندارد نمره کل خودتعیین‌گری و ابعاد آن در گروه‌ها بر اساس جنسیت در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات شرکت‌کنندگان در نمره کل خودتعیین‌گری و ابعاد آن بر اساس گروه و جنسیت

متغیر	گروه	کم‌توانی ذهنی		بدون کم‌توانی ذهنی		کل	
		تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین
استقلال رفتاری	دختر	۳۰	۴۱/۷۳	۲	۱/۳۶	۳۰	۶۸/۲۶
	پسر	۳۰	۳۶/۸۶	۳۰	۱/۰۹	۳۰	۷۰/۱۳
	جمع	۶۰	۳۹/۳۰	۳۲	۱/۳۷	۶۰	۶۹/۲۰
توانمندسازی روان شناختی	دختر	۳۰	۶۸/۵۳	۵	۱/۸۲	۳۰	۸۷/۱۳
	پسر	۳۰	۶۹/۳۶	۳۰	۱/۸۳	۳۰	۸۹/۲۰
	جمع	۶۰	۶۸/۹۵	۳۵	۱/۲۷	۶۰	۸۸/۱۶
تحقق خود	دختر	۳۰	۶۶/۲۰	۳	۱/۹۳	۳۰	۷۱/۲۳
	پسر	۳۰	۶۸/۶۰	۳۰	۱/۹۲	۳۰	۸۱/۰۳
	جمع	۶۰	۶۷/۴۰	۳۳	۱/۹۶	۶۰	۷۶/۱۳
نمره کل	دختر	۳۰	۱۷/۴۶	۱	۳/۰۶	۳۰	۲۲/۶۳
	پسر	۳۰	۱۷/۸۳	۱	۴/۸۸	۳۰	۲۴/۳۶
	جمع	۶۰	۱۷/۶۵	۲	۳/۵۶	۶۰	۲۳/۵۰

۲	۴	۳	۳	۶	۵
---	---	---	---	---	---

نتایج جدول ۱ نشانگر این است که در بعد استقلال رفتاری میانگین گروه بدون کم توانی ذهنی ($X=۶۹/۲۰$, $SD=۷/۷۵$) بیشتر از میانگین گروه با کم توانی ذهنی ($SD=۱۳/۳۷$), $X=۳۹/۳۰$) است. در بعد توانمندسازی روانشناختی نیز میانگین نمرات گروه بدون کم توانی ذهنی ($X=۸۸/۱۶$, $SD=۱۲/۰۶$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم توانی ذهنی ($SD=۱۶/۲۷$), $X=۶۸/۹۵$) است. در بعد تحقق خود نیز میانگین نمرات گروه بدون کم توانی ذهنی ($X=۷۶/۱۳$, $SD=۱۳/۷۳$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم توانی ذهنی ($SD=۱۵/۹۶$), $X=۶۷/۴۰$) به دست آمده است. در نمره کل هم میانگین گروه بدون کم توانی ذهنی ($X=۲۳۳/۵۰$, $SD=۲۳/۵۹$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم توانی ذهنی ($SD=۳۶/۵۶$), $X=۱۷۵/۶۵$) است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس دوراهه بعد تحقق خود (جنسیت و نوع گروه)

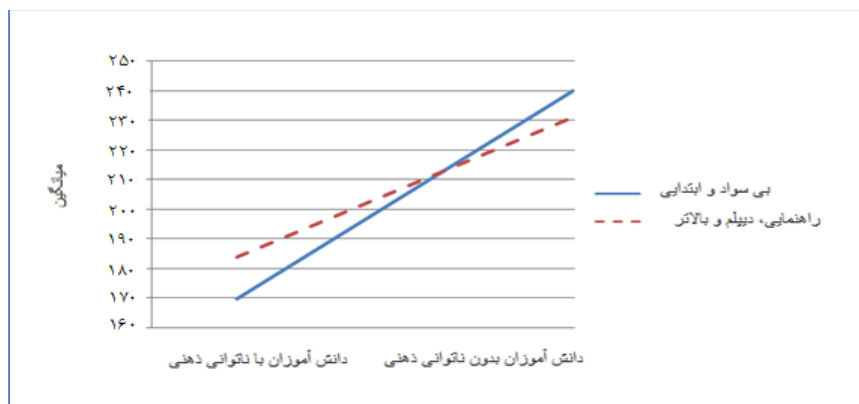
منبع واریانس	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	p
گروه	۲۲۸۸/۱۳	۱	۲۲۸۸/۱۳	۱۰/۷۷	۰/۰۰۱
جنسیت	۱۱۱۶/۳۰	۱	۱۱۱۶/۳۰	۵/۲۵	۰/۰۲
تعامل گروه و جنسیت	۴۱۰/۷۰	۱	۴۱۰/۷۰	۱/۹۳	N.S
خطا	۲۴۶۳۴/۳۳	۱۱۶	۲۱۲/۳۵		
کل	۶۴۶۵۰۴/۰۰	۱۲۰			
کل تصحیح شده	۲۸۴۴۹/۴۶	۱۱۹			

نتایج جدول ۲ نشانگر آن است که در بعد تحقق خود، تأثیر مستقیم گروه معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$, $F=۱۰/۷۷$, $df=۱$ و ۱۱۶). بر اساس نتایج جدول ۱ میانگین نمرات گروه بدون کم توانی ذهنی ($X=۷۶/۱۳$, $SD=۱۳/۷۳$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم توانی ذهنی ($X=۶۷/۴۰$, $SD=۱۵/۹۶$) است. تأثیر جنسیت نیز معنادار است ($p < ۰/۰۲$, $df=۱$ و ۱۱۹), $F=۵/۲۵$). بر اساس نتایج جدول ۱ میانگین نمرات پسران ($X=۷۴/۸۱$, $SD=۱۶/۶۰$) بیشتر از میانگین نمرات دختران ($X=۶۸/۷۱$, $SD=۱۳/۶۹$) است؛ اما تعامل گروه و جنسیت در بعد تحقق خود معنادار نبود. همچنین، در نمره کل خودتعیین گری و ابعاد استقلال رفتاری و توانمندسازی روانشناختی تأثیر جنسیت معنادار نبود.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس دوره نمره کل (سطح تحصیلات مادر و نوع گروه)

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	p
گروه	۸۹۹۵۳/۵۵	۱	۸۹۹۵۳/۵۵	۹۶/۷۸	۰/۰۰۱
سطح تحصیلات مادر	۱۶۵/۲۳	۱	۱۶۵/۲۳	۰/۱۷	N.S
تعامل گروه و تحصیلات مادر	۳۵۷۵/۵۴	۱	۳۵۷۵/۵۴	۳/۸۴	۰/۰۵
خطا	۹۲۹/۳۸	۱۱۶	۹۲۹/۳۸		
کل	۱۲۰				
کل تصحیح شده	۱۱۹				

نتایج جدول ۳ نشانگر آن است که در نمره کل خودتعیین‌گری، تأثیر مستقیم گروه معنادار است ($p < 0/001$ ، $F = 96/78$ ، $df = 1$ و 116). بر اساس نتایج جدول ۱ میانگین نمرات گروه بدون کم‌توانی ذهنی ($X = 233/50$ ، $SD = 23/59$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم‌توانی ذهنی ($X = 175/65$ ، $SD = 36/56$) است. در نمره کل خودتعیین‌گری تفاوت معناداری در سطح تحصیلات مادر به دست نیامده؛ اما تعامل گروه و تحصیلات مادر معنی‌دار است ($p < 0/05$ ، $F = 3/84$ ، $df = 1$ و 116) که در نمودار ۱ نمایش داده شده است.



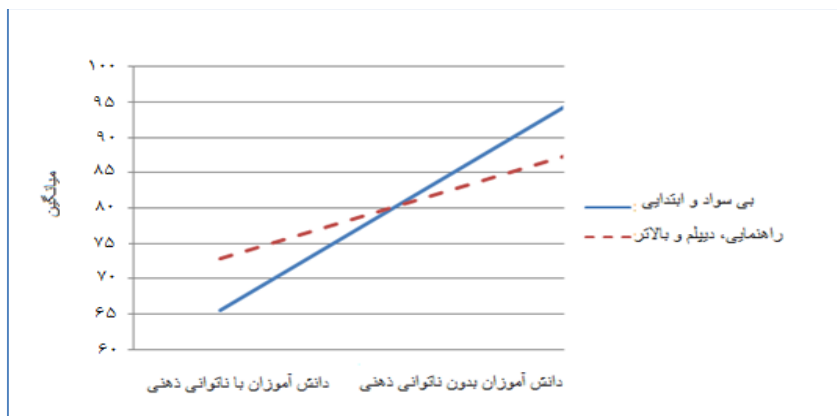
نمودار ۱. میانگین نمره کل با توجه به تحصیلات مادر

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس دوره نمره در بعد توانمندسازی روانشناختی (سطح تحصیلات پدر و نوع گروه)

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	p
گروه	۸۷۸۸/۹۵	۱	۸۷۸۸/۹۵	۴۲/۶۱	۰/۰۰۱
سطح تحصیلات پدر	۰/۹۱	۱	۰/۹۱	۰/۰۰۴	N.S
تعامل گروه و تحصیلات	۹۹۲/۶۵	۱	۹۹۲/۶۵	۴/۸۱	۰/۰۳

پدر			
خطا	۲۰۶/۲۶	۱۱۶	۲۳۹۲۶/۵۵
کل		۱۲۰	۷۷۶۷۴۷/۰۰
کل تصحیح شده		۱۱۹	۳۶۱۷۷/۵۹

نتایج جدول ۴ نشانگر آن است که در بعد توانمندسازی روانشناختی، تأثیر مستقیم گروه معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$ ، $df=۱$ و $F=۴۲/۶۱$). بر اساس نتایج جدول ۱ میانگین نمرات گروه بدون کم‌توانی ذهنی ($SD=۱۲/۰۶$ ، $X=۸۸/۱۶$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم‌توانی ذهنی ($SD=۱۶/۷۲$ ، $X=۶۸/۹۵$) است. در این بعد تفاوت معناداری در سطح تحصیلات پدر به دست نیامد؛ اما تعامل گروه و تحصیلات پدر معنی‌دار است ($p < ۰/۰۳$ ، $df=۱$ و $F=۴/۸۱$) که در نمودار ۲ نشان داده شده است.

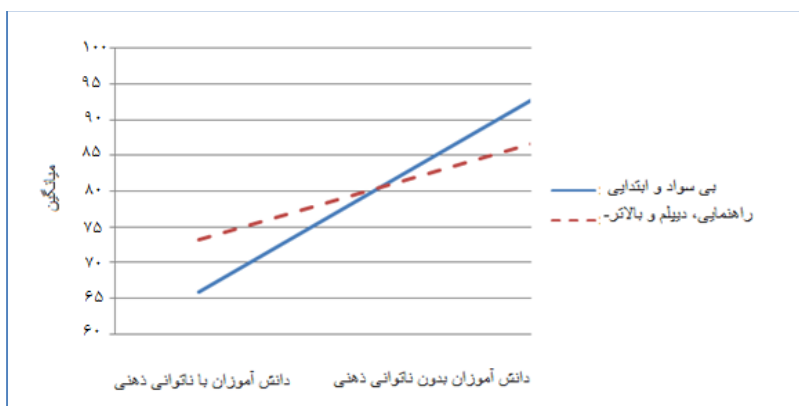


نمودار ۲. میانگین نمره بعد توانمندسازی روانشناختی با توجه به تحصیلات پدر

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس دوره‌ها در بعد توانمندسازی روانشناختی (سطح تحصیلات مادر و نوع گروه)

p	F مقدار	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس
۰/۰۰۱	۵۰/۷۸	۱۰۴۴۷/۲۱	۱	۱۰۴۴۷/۲۱	گروه
N.S	۰/۰۴	۹/۲۰	۱	۹/۲۰	سطح تحصیلات مادر
۰/۰۱	۵/۷۷	۱۱۸۸/۳۳	۱	۱۱۸۸/۳۳	تعامل گروه و تحصیلات مادر
		۲۰۵/۷۲	۱۱۶	۲۳۸۴۶/۵۱	خطا
			۱۲۰	۷۷۶۷۴۷/۰۰	کل
			۱۱۹	۳۶۱۷۷/۵۹	کل تصحیح شده

نتایج جدول ۵ نشانگر آن است که در بعد توانمندسازی روانشناختی، تأثیر مستقیم گروه معنادار است ($p < 0/001$ ، $F = 116$ و $df = 1$ ، $F = 50/78$). بر اساس نتایج جدول ۱ میانگین نمرات گروه بدون کم توانی ذهنی ($SD = 12/06$ ، $X = 88/16$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم توانی ذهنی ($SD = 16/72$ ، $X = 68/95$) است. در این بعد تفاوت معنی داری در سطح تحصیلات مادر به دست نیامد؛ اما تعامل گروه و تحصیلات مادر معنادار است ($p < 0/01$ ، $F = 116$ و $df = 1$ ، $F = 5/77$) که در نمودار ۳ نمایش داده شده است.



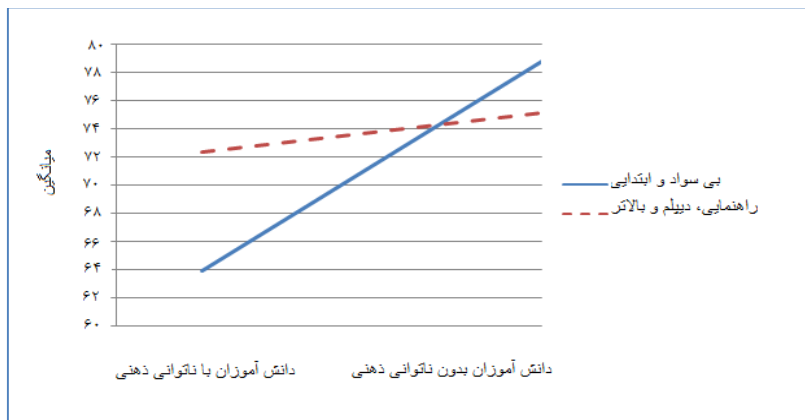
نمودار ۳. میانگین نمره بعد توانمندسازی روانشناختی با توجه به تحصیلات مادر

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس دوره در بعد تحقق خود (سطح تحصیلات مادر و نوع گروه)

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	p
گروه	۲۰۵۲/۲۰	۱	۲۰۵۲/۲۰	۹/۵۳	۰/۰۰۳
سطح تحصیلات مادر	۱۴۸/۶۱	۱	۱۴۸/۶۱	۰/۶۹	N.S
تعامل گروه و تحصیلات مادر	۹۵۰/۰۲	۱	۹۵۰/۰۲	۴/۴۱	۰/۰۳
خطا	۲۴۹۶۷/۳۰	۱۱۶	۲۱۵/۲۳		
کل	۶۴۶۵۰۴/۰۰	۱۲۰			
کل تصحیح شده	۲۸۴۴۹/۴۶	۱۱۹			

نتایج جدول ۶ نشانگر آن است که در بعد تحقق خود، تأثیر مستقیم گروه معنادار است ($p < 0/003$ ، $F = 116$ و $df = 1$ ، $F = 9/53$). بر اساس نتایج جدول ۱ میانگین نمرات گروه بدون کم توانی ذهنی ($SD = 13/73$ ، $X = 76/13$) بیشتر از میانگین نمرات گروه با کم توانی ذهنی ($SD = 15/96$ ، $X = 67/40$) است. در این بعد تفاوت معناداری در سطح تحصیلات مادر حاصل نشد؛ اما تعامل گروه و تحصیلات مادر معنادار است ($p < 0/03$ ، $F = 116$ و $df = 1$ ، $F = 4/41$) که در

نمودار ۴ نشان داده شده است.



نمودار ۴. میانگین نمره بعد تحقق خود با توجه به تحصیلات مادر

جدول ۷. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی

ابعاد خودتعیین‌گری	میانگین	انحراف استاندارد
توانمندسازی روانشناختی	۶۸/۹۵	۱۶/۷۲
تحقق خود	۶۷/۴۰	۱۵/۹۶
استقلال رفتاری	۳۹/۳۰	۱۳/۳۷

مقدار لامبدا و یلکس بیانگر تفاوت معنادار بین ابعاد خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بود ($Wilks\ Lambda = 0.200, f = 115/97, p < 0.001$). چنانچه در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بالاترین نمره را در بعد توانمندسازی روانشناختی و پایین‌ترین نمره را در بعد استقلال رفتاری به دست آورده‌اند.

جدول ۸. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی

ابعاد خودتعیین‌گری	میانگین	انحراف استاندارد
توانمندسازی روانشناختی	۸۸/۱۶	۱۲/۰۶
تحقق خود	۷۶/۱۳	۱۳/۷۳
استقلال رفتاری	۶۹/۲۰	۷/۷۵

مقدار لامبدا و یلکس بیانگر تفاوت معناداری بین ابعاد خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی بود ($Wilks\ Lambda = 0.313, f = 63/66, p < 0.001$). چنانچه در جدول ۸ ملاحظه می‌شود، دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی بالاترین نمره را در بعد توانمندسازی روانشناختی و پایین‌ترین نمره را در بعد استقلال رفتاری به دست آورده‌اند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی نسبت به دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در خودتعیین‌گری و ابعاد آن نمره بالاتری به دست آوردند. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های وهمیر (۱۹۹۳)، داودونی و همکاران (۲۰۰۲)، وهمیر و گارنر (۲۰۰۳)، نوتا، فراری، سارسی^۱ و وهمیر (۲۰۰۷)، شوگرن و همکاران (۲۰۰۷)، گومز-ولا و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. با توجه به پژوهش‌های انجام شده افراد مبتلا به کم‌توانی ذهنی دارای یک سری ویژگی‌ها و صفاتی هستند که کسب خودتعیین‌گری را در آن‌ها با مشکل مواجه می‌کند (فیلد و همکاران، ۱۹۹۸؛ پرالتا و زیولیت، ۲۰۰۳). این افراد به دلیل اینکه از نظر هوشی عملکرد پایین‌تری دارند، معمولاً وابسته و تحت تأثیر دیگران هستند و عزت‌نفس آن‌ها پایین است و به توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود باور ندارند (فیلد و هافمن، ۲۰۰۲). همچنین، از دلایل پایین بودن نمره این افراد در خودتعیین‌گری می‌توان به فرصت کمتر آن‌ها در زندگی برای انتخاب، تصمیم‌گیری و بیان نظرها و پیشنهادهاشان اشاره کرد (چمبرز و همکاران، ۲۰۰۷). وهمیر و گارنر (۲۰۰۳) معتقدند که این افراد به دلیل پایین بودن بهره هوشی، معمولاً در محیط‌های بسته‌تری زندگی می‌کنند و همچنین برنامه‌های آموزشی این افراد نیز محدود است که این عوامل باعث می‌شود دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در خودتعیین‌گری نمره پایین‌تری به دست آورند. بر اساس مدل بوم‌شناختی ابری و استنکلیفی^۲ (۱۹۹۶)؛ به نقل از وهمیر، ابری، ژانگ^۳ و وارد، (۲۰۱۱) می‌توان اظهار داشت که خودتعیین‌گری، هم محصول فرد و هم محیط زندگی است. در این مدل، شخص با استفاده از دانش، مهارت‌ها و اعتقادات خود و با هدف به دست آوردن نتایج با ارزش و مورد نظر در محیط اقدام به عمل می‌کند؛ بنابراین می‌توان گفت که افراد با کم‌توانی ذهنی معمولاً به دلیل اینکه تأخیرهایی در رشد ذهنی دارند نسبت به افراد بدون کم‌توانی ذهنی در جامعه کمتر مورد پذیرش قرار می‌گیرند. همچنین، این افراد فرصت‌های کمتری برای رفتارهای خودتعیین‌گری مثل انتخاب، تصمیم‌گیری، حل مسئله دارند و به اولویت‌ها و ترجیحات این افراد نیز اهمیت داده نمی‌شود. اکثر افراد با کم‌توانی ذهنی نسبت به افراد بدون کم‌توانی تحت

1. Nota, Ferrari & Soresi

2. Aberly & Stancliffe

3. Zhang

شرایط برابر از نظر آموزشی، اشتغال، زندگی اجتماعی، تفریحی و سرگرمی نیستند. همه این عوامل منجر می‌شود که افراد با کم‌توان ذهنی نسبت به افراد بدون کم‌توانی در خودتعیین‌گری و ابعاد آن نمره کمتری به دست بیاورند. بدیهی است وقتی افراد خود را در سرنوشت خویش سهیم بدانند، آگاهانه و آزادانه اهداف و ارزش‌های را برای خودشان برمی‌گزینند.

در خصوص کسب خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی با توجه به جنسیت، نتایج نشان داد که بین دو گروه دختران و پسران فقط در بعد تحقق خود تفاوت معنادار است. از مقایسه میانگین مشخص شد پسران در بعد تحقق خود نمره بالاتری از دختران به دست آوردند که این نتایج با پژوهش گومز-ولا و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. تحقق خود به معنای خودآگاهی، پذیرش خود، اعتماد به نفس و خودشکوفایی است. بر اساس یافته‌های پژوهش‌ها می‌توان اظهار کرد که درک پسران از توانایی‌هایشان مثبت‌تر از دختران است (نوم، دیکاویک و میوس^۱، ۲۰۰۱). همچنین، پسران نسبت به دختران اعتماد به نفس بیشتری دارند و پذیرش خود آنها نسبت به دختران بالاتر است. این عوامل باعث می‌شود که پسران در بعد تحقق خود نمره بالاتری نسبت به دختران کسب کنند.

در خصوص کسب خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی با توجه به سطح تحصیلات والدین، نتایج نشان داد که در نمره کل خودتعیین‌گری (تعامل گروه و تحصیلات مادر)، در بعد توانمندسازی روانشناختی (تعامل گروه و تحصیلات پدر)، (تعامل گروه و تحصیلات مادر) و در بعد تحقق خود (تعامل گروه و تحصیلات مادر) معنادار است. داودونی و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند که خودتعیین‌گری مجموعه‌ای از رفتارها و مهارت‌هاست که از محیط‌های مدرسه و خانه ناشی می‌شود و چگونگی ارتباط و برخورد والدین در کسب خودتعیین‌گری مؤثر است. محیط اولیه‌ی که کودک در آن رشد می‌کند و چگونگی ارتباط والدین با فرزندان از عوامل مهم ایجاد خودتعیین‌گری است. انسان‌ها معمولاً بر اساس محیط‌های اجتماعی و خانوادگی که در آن رشد می‌کنند و عمل می‌کنند به افراد فعال یا برعکس منفعل تبدیل می‌شوند (دسی و ریان^۲، ۲۰۰۰؛ به نقل از البرزی، ۱۳۸۶). بر اساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری، زمانی که والدین به فرزندان خود اجازه می‌دهند محیطشان را کشف کنند، در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خود مشارکت کنند، قدرت انتخاب

1. Noom, Dekovic & Meeus

2. Deci & Ryan

داشته باشند و همچنین زمانی که امکانات را برای انجام رفتارهای مستقلانه در فرزندان ایجاد می‌کنند، محیطی را فراهم می‌سازند که به تأیید خود استقلالی در فرزندان می‌انجامد (گرالنیک، گارلند، دیکوسی و جی کوب^۱، ۲۰۰۲؛ گرالنیک، ۲۰۰۳؛ به نقل از البرزی، ۱۳۸۶). این والدین سعی دارند از نظرها و ایده‌های فرزندان خود آگاه شوند و درک و فهم خود را از آنان افزایش دهند و این امر با کاهش فشارهای رفتاری و روانی همراه می‌شود و موجب کسب پیامدهای مثبت بسیاری از جمله پیشرفت تحصیلی، احساس بهزیستی و نگرش مثبت به تحصیل و مدرسه می‌گردد (گرین وود و هیکن^۲، ۱۹۹۱؛ به نقل از البرزی، ۱۳۸۶). والدین معمولاً اولین فرصت انتخاب‌گری، تمرین کنترل و به نمایش گذاشتن شایستگی‌ها را برای فرزندان مهیا می‌کنند (کوک، برادسن، ویجل‌گری و مایز^۳، ۱۹۹۶؛ به نقل از مسندجم، ۱۳۸۷)؛ اما والدین با سطح تحصیلات پایین دارای نگرش و دیدگاه منفی نسبت به ناتوانی فرزند خود هستند. این افراد به شدت تابع وضعیت ذهنی فرزندان خود هستند و اجازه مستقل شدن را به فرزند با کم‌توانی ذهنی خود نمی‌دهند و این کودکان را وابسته به خود بار می‌آورند. هرچقدر وابستگی این افراد به والدین بیشتر باشد، استقلال و خوداتکایی آن‌ها نیز کمتر می‌شود (ولف، پاتر، کریگ و لف^۴، ۱۹۹۶).

در بررسی تفاوت معنادار بین ابعاد مختلف خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی، نتایج نشان داد که بالاترین نمره در میان ابعاد مختلف خودتعیین‌گری به توانمندسازی روانشناختی و کمترین نمره به استقلال رفتاری مربوط است. این نتایج با پژوهش گومز و لا و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. توانمندسازی روانشناختی اشاره به اهمیت رفتارهای شناختی در دست‌یابی به رفتارهای خودتنظیمی، از جمله استفاده از فراشناخت، آموزش خود، اعتماد به نفس و تقویت راهبردهای یادگیری است (زیمرمن^۵، ۱۹۹۰). می‌توان اظهار داشت که وضعیت افراد با کم‌توانی ذهنی نسبت به گذشته تا حدودی بهبود یافته و برای این افراد فرصت‌های آموزشی و فعالیت در اجتماع بیشتر شده است و در مدارس معمولاً توانایی تصمیم‌گیری و انتخاب کردن را یاد می‌گیرند که این عوامل باعث می‌شود به توانایی‌های خود پی ببرند و تا حدودی بر وقایع مهم زندگی خود کنترل داشته باشند و در

1. Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob
2. Greenwood & Hickman
3. Cook, Brotherson, Weigel- garry & Mizze
4. Wolff, Pathare, Craig & Leff
5. Zimmerman

بعد توانمندسازی روانشناختی به نسبت دیگر ابعاد نمره بالاتری به دست می‌آورند. استقلال رفتاری به معنای عدم وابستگی به والدین، مراقبت از خود و خانواده شامل مراقبت‌های شخصی روزمره مثل تهیه غذا، خرید است. همچنین، مدیریت فعالیت‌های تفریحی و اوقات فراغت را نیز شامل می‌شود (سیگافوس^۱، ۱۹۸۹؛ به نقل از وهمیر، ۱۹۹۵). استقلال وابسته به سن است و با افزایش سن دانش‌آموزان، استقلال آنها نیز افزایش می‌یابد و افراد مستقل‌تر می‌شوند (وهمیر، ۱۹۹۶). افراد با کم‌توانی ذهنی وابستگی بیشتری به والدین خود دارند و همچنین والدین آنها بخصوص مادران این کودکان تابع وضعیت ذهنی فرزند خود هستند و به آنها اجازه مستقل شدن به‌طور کامل را نمی‌دهند که همه این عوامل باعث می‌شود در بعد استقلال نمره پایین‌تری کسب کنند.

در بررسی تفاوت معنادار بین ابعاد مختلف خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی، نتایج حاکی از آن بود که بالاترین نمره در میان ابعاد مختلف خودتعیین‌گری به توانمندسازی روانشناختی و کمترین نمره به استقلال رفتاری اختصاص یافت. این نتایج با پژوهش گومز ولا و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. نتایج حاصل نشانگر آن است که افراد بدون کم‌توانی در میان ابعاد مختلف خودتعیین‌گری برای توانمندسازی روانشناختی اهمیت بسزایی قائل هستند؛ اما کسب استقلال وابسته به سن است و با افزایش سن دانش‌آموزان استقلال آنها نیز افزایش می‌یابد (وهمیر، ۱۹۹۵). همچنین، می‌توان گفت که در فرهنگ ما وابستگی فرزندان به والدین نسبت به سایر فرهنگ‌ها بیشتر است. والدین نیز اجازه استقلال را در سنین نوجوانی به فرزندان خود نمی‌دهند. همچنین تفاوت‌های مربوط به این ابعاد بیشتر به الگوهای رشد مربوط است.

شایان ذکر است که نمونه پژوهش شامل گروه سنی ۱۴ سال و بالاتر بود؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که در آموزش به دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به موضوع خودتعیین‌گری توجه شود و معلمان سعی نکنند به صرف کم‌توانی این افراد، برنامه‌های آموزشی را به آنها تحمیل کنند؛ بلکه این افراد را نیز در تصمیم‌گیری‌های آموزشی شرکت دهند و حق انتخاب به آنها داده شود. ایجاد راهکارهایی جهت بالا بردن اعتماد به نفس نوجوانان با کم‌توانی ذهنی و باور داشتن خود و همچنین توانمندسازی آنها برای زندگی مستقل و حرفه‌ای، وجود مراکز

مشاوره‌های مناسب برای والدین نوجوانان با کم‌توانی ذهنی جهت آشنایی با توانمندی‌ها و مسائل مربوط به این نوجوانان و چگونگی برخورد با این افراد می‌تواند در کسب خودتعیین‌گری افراد با کم‌توانی ذهنی مفید باشد.

منابع

- البرزی، م. (۱۳۸۶). تبیین واسطه‌گری باورهای انگیزشی در مدل خلاقیت کودکان با رویکرد به متغیرهای خانوادگی، مدرسه‌ای و باورهای اسنادی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، پایان‌نامه دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- مسندجم، ر. (۱۳۸۷). بررسی ابعاد مهارت‌های خودتعیین‌گری و کیفیت زندگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع راهنمایی شهر همدان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز.
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saiti, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: Wath do we know? Where do we go? *Exceptional*, 15(1), 3-15.
- Duverany, E., Ben-Zure, H., & Ambar, A. (2002). Self-determination and mental retardation: Is there an association with living arrangement and lifestyle satisfaction. *Mental Retardation*, 40(5), 379-389.
- Field, S. S., Martin, J. E., Miller, R. J., Ward, M., & Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Lessons learned from implementing the steps to self-determination curriculum. *Remedial and Special Education*, 23, 90-98.
- GailRohlfer, E. (2011). *Self-determination of college students with and without disabilities. Dissertation*: Miami University Oxford, Ohio.
- Gomes-Vela, M., Alonso, M. A.V., Gonzalez Gill, F., Badia Corbella, M., & Wehmeyer, M. L. (2012). Assessment of the self-determination of spanish student with intellectual disabilities and other educational needs. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 48-57.
- Hyanglee, S., Palmer, S. B., Turnbull, A. P., & Wehmeyer, M. L. (2006). A model for parent teacher collaboration to promote self-determination in young children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 6-15.
- Jeong Cho, H. (2005). Self-determination and elementary school teacher's knowledge of and use of interventions to promote the self-determination of students. M. A, University of Kansas, 1-165.

- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72*, 299–316.
- Nirje, B. (1972). Theright to self-determination. In W. Wolfensberger, (Ed.), Normalization: The principle of normalization (pp.176-200).Toronto: *National Institute on Mental Retardation*.
- Noom, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and adolescent, 30*(5), 577 – 595.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities andthe quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(11), 850–865.
- Peralta, F., & Zulueta, A. (2003). Evaluaciónde la conductaautodeterminadayprogramas de intervencion. En Gobierno de Navarra (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Educaciony Personas con Discapacidad: competencia, Compromiso y mejora continua* (pp. 127–148). Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento deEducació n culture.
- Pernia, S. R. (2006). Self-determination and adults with intellectual disability. *International Medical Journal on Down Syndrome, 10*(3), 45-48.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determinationofstudentswithdisabilities. *Exceptional Children, 73*, 488 - 509.
- Solberg, V. S., Howard, K., Gresham, S., & Carter, E. (2012). Quality Learning Experiences, Self-Determination, and Academic Success A Path Analytic Study Among Youth With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 35*(2), 85-96.
- Test, D. W., Karvonen, M., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B. (2000). Choosing a self-determination curriculum: Plan for the future. *TeachingExceptional Children, 33*(2), 48–54.
- Thoma, A. C.,Williams, J. M., & Davis, N. J. (2005). Teaching self-determination to students with disabilities: will the literature help? *Career DevelopmentforExceptionalIndividuals, 28*(2), 104-116.
- Wehmeyer, M. L. (1993). Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities. *Career Development of Exceptional Individuals, 16*, 135 - 146.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Student self-report measure of self-determination for student with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities, 31*(4), 282-293.

- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 27(4), 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1995). The Arc's self-determination scale. *Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. M. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous function. *Journal of Applied Research intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcome: a follow up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 245-255.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., & Ward, K. (2011). Personal self-determination moderating variable that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19(1), 19-30.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66, 439-453.
- Wolff, G., Pathare, S., Craig, T., Leff, J. (1996). Community knowledge of mental illness and reaction to mentally ill people. *British Journal of Psychiatry*, 168, 191-198.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71- 86.