



Effectiveness of Self-determination Training Program on Social Self-efficacy in Adolescents with Visual Impairment

Razieh Ghanbari Sheikh Shabani¹, Mohammad Ashori² 

Abstract

The present research aimed to investigate the effectiveness of self-determination training on social self-efficacy in adolescents with visual impairment. This research was conducted using a semi-experimental method and a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all adolescents with visual impairment in Isfahan City. The sample included 30 adolescents with visual impairment from Tawakkul Rehabilitation Center and Shahid Abedi School, who were selected using the convenience method. They were randomly divided into two groups with ten people in each group. To measure social self-efficacy, the Social Self-Efficacy Scale (1989) was used. The experimental group participated in the self-determination training program in 10 sessions of 60 minutes, while the control group did not participate in this program. The data were analyzed using multivariate analysis of covariance. The results showed the positive and significant impact of intervention on social self-efficacy and their subscales in adolescents with visual impairment ($p < 0.01$). Based on the results, self-determination through strengthening participation and decision-making can increase social self-efficacy, and this program can be used in schools and special centers for adolescents with visual impairment.

Keywords: Self-determination, Self-efficacy, Visual impairment

Introduction

Visual impairment has a significant impact on the psychological, educational, social, and economic experiences of each individual (Anley et al., 2022). Students with visual impairment face major challenges for active participation in family life, social interaction, interpersonal relationships, and leisure activities (Hallahan et al., 2023). These students may experience higher levels of anxiety and stress due to transportation problems, dependence on others, and daily life problems (Braakman & Sterkenburg, 2023). In general, they are challenged not only with problems caused by their visual impairment but also with specific problems of adolescence such as self-efficacy (Scally & Lord, 2019).

1. MA. student of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Email: mrazie.gh@gmail.com

2. Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Email: m.ashori@edu.ui.ac.ir



Compared to their sighted peers, people with severe visual impairment strive less for self-efficacy and have less motivation for social interaction (Stribing et al, 2022). Considering that various factors such as motivation, rational belief, effective communication, self-management, and appropriate training affect the social self-efficacy of adolescents with visual impairment, the correction and improvement of these factors requires different educational and therapeutic methods and programs, such as self-determination training (Ashori, 2023). Self-determination is a theory in the field of human motivation that has evolved in terms of intrinsic and extrinsic motivation (Guay, 2022), and has many applications in fields such as personal growth, well-being, health, parenting, and education (Deci et al., 2017). Therefore, the main problem of the current study was to investigate the effect of self-determination training on social self-efficacy in adolescents with visual impairment.

Method

The current research is a semi-experimental type with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population included all adolescents with visual impairment aged 12 to 15 in Isfahan City in the academic year of 2022-2023. The research sample consisted of 20 people who were selected by the convenience sampling method from Tawakkul Rehabilitation Center and Shahid Abedi School and were replaced by a random method in an experimental group and a control group of 10 people. Adolescents Social Self-Efficacy Scale (1989) was used to evaluate both groups and their score was considered as a pre-test.

The self-determination training program was implemented during 10 sessions of 60 minutes and 2 sessions per week for the experimental group, while the control group did not participate in this program. Both experimental and control groups were evaluated using the same Adolescents Social Self-Efficacy Scale after the implementation of the self-determination training program, and their score was considered as a post-test. Data were analyzed using univariate and multivariate analysis of covariance in SPSS 26 software.

Results

To investigate the effectiveness of self-determination training on social self-efficacy in adolescents with visual impairment, univariate covariance analysis was used, the results of which are reported in Table 1.

Table 1. Univariate analysis of covariance of the total score of social self-efficacy

Source	SS	df	MS	F	Sig.	Eta ²	Test power
Pre-test	6245.68	1	6245.68	1354.04	0.001	0.98	1.00
Group	150.90	1	150.90	32.73	0.001	0.61	0.94
Error	78.41	17	4.61				
Total	146279.00	20					

According to the results of Table 1, it can be said that self-determination training had a positive and significant effect on the social self-efficacy of adolescents with visual impairment. According to the eta coefficient, it can be said that 61 percent of the change in the social self-efficacy of these adolescents comes from self-determination training. To determine the effectiveness of self-determination training on the subscales of social assertiveness, performance in social situations, participation in a group or social activity, aspects of friendship and intimacy, and helping or receiving help in adolescents with visual impairment, the statistical test of multivariate covariance analysis was used, the results of which are reported in Table 2.

Table 2. *Univariate analysis of covariance of social self-efficacy subscales*

Source of group	SS	df	MS	F	Sig.	Eta ²	Test power
Social assertiveness	22.93	1	22.93	5.71	0.036	0.37	0.86
Performance in social situations	41.94	1	41.94	14.97	0.001	0.65	1.00
Participation in a group or social activity	68.33	1	68.33	21.02	0.001	0.71	1.00
Aspects of friendship and intimacy	59.12	1	59.12	12.60	0.001	0.64	1.00
Helping or receiving help	96.38	1	96.38	22.94	0.001	0.72	1.00

The results of Table 2 show that the effect of the intervention on all subscales is significant. Based on the eta coefficient, it can be stated that 37, 65, 71, 64, and 72 percent of the change in the scores of social assertiveness, performance in social situations, participation in a group or social activity, aspects of friendship and intimacy, and helping or receiving help, respectively.

Discussion

The results showed that self-determination training had a significant effect on improving the social self-efficacy of adolescents with visual impairment. Teaching self-determination skills helps people to have a rational view of their own and other people's conditions and to become more aware of their abilities (Hallahan et al., 2023). On the other hand, self-determination training was able to help people better understand self-management and problem-solving by creating effective communication between them and increasing individual motivation to increase their self-efficacy (Guay, 2022). Therefore, it is possible that this cycle has helped to improve social self-efficacy in adolescents with visual impairment, and it seems that teaching self-determination skills is useful and effective.


The current study had a number of limitations. For example, the present study was conducted only on adolescents with visual impairment in centers and schools of Isfahan City. In addition, the sample size was relatively small. Therefore, an available sampling method was used. The lack of a follow-up phase was another limitation of the present study. It is suggested to conduct a follow-up test in future studies. Another suggestion is to use a random method for sampling. In different schools, self-determination program training can be used for adolescents and adults to strengthen their social self-efficacy





مقاله پژوهشی

تأثیر برنامه آموزشی خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با آسیب بینایی

راضیه قنبری شیخ‌شبان^۱، محمد عاشوری^۲ 

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب بینایی انجام شد. این پژوهش با روش نیمه‌آزمایشی و با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی نوجوانان با آسیب بینایی شهر اصفهان می‌شد. نمونه شامل ۲۰ نوجوان با آسیب بینایی از مرکز توان‌بخشی توکل و مدرسه شهید عابدی می‌شد که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و با روش تصادفی به دو گروه تقسیم شدند که در هر گروه ده نفر وجود داشت. برای سنجش خودکارآمدی اجتماعی از مقیاس سنجش خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان کنلی (۱۹۸۹) استفاده شد. گروه آزمایش در برنامه آموزشی خودتعیین‌گری در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای شرکت کردند؛ در حالی که گروه گواه در این برنامه شرکت نکردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. نتایج بیانگر تأثیر مثبت و معنادار مداخله بر خودکارآمدی اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن در نوجوانان با آسیب بینایی بود ($p < 0/01$). بر اساس نتایج، خودتعیین‌گری از طریق تقویت مشارکت و تصمیم‌گیری به بهبود خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان منجر می‌شود و می‌توان از این برنامه در مدارس و مراکز ویژه نوجوانان با آسیب بینایی استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: آسیب بینایی، خودتعیین‌گری، خودکارآمدی.

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

ایمیل: mrazie.gh@gmail.com

^۲ نویسنده مسئول

دانشیار، گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

ایمیل: m.ashori@edu.ui.ac.ir



مقدمه

حس بینایی طبیعی نقشی مهم در بسیاری از تجربه‌های زندگی هر فرد در حوزه‌های مختلف مانند تحصیل، ارتباط اجتماعی و خودکارآمدی^۱ دارد (Siira et al., 2019). در واقع، آسیب بینایی^۲ به دو بخش نابینایی و کم‌بینایی^۳ تقسیم می‌شود (عاشوری، ۱۴۰۲). نابینایی به میزان بینایی کمتر از سه شصتم و کم‌بینایی به میزان بینایی در دامنه شش‌شصتم تا سه‌شصتم در چشم بهتر گفته می‌شود (Shakoor et al., 2022). اصطلاح کم‌بینا برای افرادی به کار می‌رود که بینایی آن‌ها به طور کامل با روش‌های رایج مانند عینک، لنزهای تماسی، دارو، جراحی، ابزارهای بزرگ‌نمایی یا فناوری کمکی قابل اصلاح یا درمان نیست (Lee & Mesfin, 2023). گذر از کودکی و رسیدن به بزرگسالی برای نوجوانان با آسیب بینایی ممکن است فرآیندی چالش‌برانگیز باشد؛ زیرا آسیب بینایی با کاهش کیفیت زندگی ارتباط دارد و بر سلامت روانی، روابط اجتماعی و خودکارآمدی فرد تأثیر می‌گذارد (Klauke et al., 2023). به طور کلی، آسیب بینایی تأثیری جالب توجه بر تجربه‌های روانی، آموزشی، اجتماعی و اقتصادی کودک در دوران کودکی و پس از آن دارد (Anley et al., 2022). دانش‌آموزان با آسیب بینایی با چالش‌هایی عمده برای مشارکت فعال در زندگی خانوادگی، تعامل اجتماعی، روابط بین‌فردی و فعالیت‌های اوقات فراغت مواجه هستند؛ در حالی که محیط زندگی آن‌ها ممکن است نقشی تسهیل‌کننده داشته باشد و سبب افزایش مشارکت شود (Hallahan et al., 2023). دانش‌آموزان با آسیب بینایی به دلیل مشکل در رفت‌وآمد، وابستگی به دیگران و مواجه شدن با سایر مشکلات زندگی روزمره ممکن است سطوحی بالاتر از اضطراب و استرس را تجربه کنند (Braakman & Sterkenburg, 2023). به طور کلی، این دانش‌آموزان نسبت به همسالان بینای خود کمتر فعالیت دارند. آن‌ها نه فقط با مشکلات ناشی از آسیب بینایی خود، بلکه با مشکلات ویژه دوران نوجوانی مانند خودکارآمدی نیز مواجه هستند (Scally & Lord, 2019).

اصطلاح خودکارآمدی در باورهای افراد درباره توانایی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و به تحقق اهداف شخصی اشاره دارد؛ بنابراین، باورهای خودکارآمدی کم ممکن است به آرزوهای کم و عدم پشتکار، سطوح پایین پیشرفت تحصیلی و به طور کلی دستیابی به هدف منجر شوند (Pinquart & Pfeiffer, 2012). خودکارآمدی به توان شخصیتی فرد در مقابله با مشکلات برای رسیدن به موفقیت اشاره دارد (Mitchell et al., 2021). افراد با آسیب بینایی شدید در مقایسه با همسالان بینای خود به میزانی کمتر برای خودکارآمدی تلاش می‌کنند و انگیزه‌ای کمتر برای تعامل اجتماعی دارند (Stribing et al., 2022). با اینکه انگیزه جوانان با آسیب بینایی شدید برای تعامل اجتماعی و فعالیت‌های بدنی کمتر است (Belknap et al., 2023)، برخی از افراد با آسیب بینایی خفیف از خودکارآمدی و خودتنظیمی بیشتری نسبت به افراد با آسیب بینایی شدید برخوردار هستند (Brunes et al., 2021). گفتنی است، خودکارآمدی با راهبردهای یادگیری، خودتنظیمی و مهارت در تعامل اجتماعی رابطه دارد (تمنایی فر، ۱۳۹۱). علاوه بر این، یکی از جنبه‌های مهم در خودکارآمدی، مؤلفه اجتماعی آن یا خودکارآمدی اجتماعی^۴ است (Datu et al., 2021). خودکارآمدی اجتماعی یک اعتقاد منحصره‌فرد درباره توانایی شخص برای ایجاد و حفظ روابط میان‌فردی است. این توانایی شامل رفتارهایی از جمله گفت‌وگوی میان‌فردی سازگاران، ملاقات افراد جدید، نمایش سالم در موقعیت‌های اجتماعی، ترویج روابط عاطفی، گسترش دوستی‌ها و اثرگذاری متقابل در محیط‌های گروهی است (Erozkan & Deniz, 2012). نوجوانان با آسیب بینایی به دلیل شرایط آموزشی ویژه‌ای که دارند، شناخت کافی از روند تحول مهارت‌های شناختی^۵ و کارکردهای اجرایی^۱ ندارند و این موضوع ممکن است به مشکلات

¹ self-efficacy

² visual impairment

³ blindness and low vision

⁴ social self-efficacy

⁵ cognitive skills

تحصیلی، ناسازگاری اجتماعی و در نهایت مشکلات مرتبط با خودکارآمدی اجتماعی منجر شود (چویداری و همکاران، ۱۳۹۹)؛ با این حال، اگر از راهبردهای آموزشی مناسب استفاده شود، به نظر می‌رسد خودکارآمدی و خودمدیریتی آن‌ها بهبود یابد و احساسی بهتر داشته باشند (Shahed et al., 2016). به طور کلی، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی اجتماعی کمتری دارند، مشکلات بیشتر از جمله احساس تنهایی را در زندگی خود تجربه می‌کنند (Gazo et al., 2020). این مشکل در افراد با آسیب بینایی نیز مشهود است. آن‌ها ممکن است گرایش پیدا کنند تا در موقعیت‌های اجتماعی منفعل باشند و این امر در نهایت به باورهای خودکارآمدی آنان آسیب وارد می‌کند (شکیب‌نیا، ۱۴۰۰). افزایش خودکارآمدی یکی از با ارزش‌ترین منابعی است که افراد با آسیب بینایی می‌توانند در اختیار داشته باشند؛ زیرا آن‌ها می‌توانند با استفاده از آموزش مناسب از خودکارآمدی بیشتری برخوردار شوند، به نحوی مؤثرتر یاد بگیرند، روابطی اثربخش‌تر برقرار کنند، از فرصت‌ها بیشتر بهره ببرند و خودکفا باشند (Hallahan et al., 2023).

تا کنون، از برنامه‌هایی مانند آموزش جهت‌یابی و حرکت برای بهبود خودکارآمدی و ابراز وجود دانش‌آموزان با آسیب بینایی استفاده شده است (شکیب‌نیا، ۱۴۰۰) یا نقش حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تأثیر آن بر خودکارآمدی نوجوانان نابینا بررسی شده است (Bhadra et al., 2023)، ولی با توجه به اینکه عواملی مختلف از جمله انگیزه، باور منطقی، ارتباط موثر، خودمدیریتی و آموزش مناسب بر خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با آسیب بینایی تأثیر می‌گذارند، اصلاح و بهبود این عوامل روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درمانی متفاوتی را می‌طلبد که آموزش خودتعیین‌گری^۱ نمونه‌ای از آن‌ها است (عاشوری، ۱۴۰۲). خودتعیین‌گری از مفاهیم مهم برگرفته‌شده از رویکرد انسان‌گرایانه است که نقشی مهم در به‌زیستی روان‌شناختی فرد ایفا می‌کند (دهناد، ۱۴۰۰). خودتعیین‌گری یک نظریه در زمینه انگیزش انسان است که در رابطه با انگیزش درونی و بیرونی تکامل یافته است (Guay, 2022) و در زمینه‌هایی متعدد از جمله رشد فردی، به‌زیستی، سلامت، فرزندپروری و تعلیم و تربیت کاربردهای فراوان دارد (Deci et al., 2017). هنگامی که افراد بر اساس خودتعیین‌گری و خودپنداره خود به انجام عملی اقدام می‌کنند، احساس توانایی کنترل زندگی خود دارند و به عنوان فردی کارآمد شناخته می‌شوند (Sergis et al., 2017). خودتعیین‌گری ساختاری برای حمایت از همه توانایی‌های فرد برای رشد و یادگیری است (Chao et al., 2019). آموزش خودتعیین‌گری برای مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری درباره آینده خود و هدایت به سمت مسیری مناسب در زندگی شخصی از اهمیت بسیار برخوردار است (Kelly, 2010) و همچنین، به موفقیت بیشتر آنان در مدرسه و زندگی بزرگسالی پس از تحصیلات منجر می‌شود (Hagiwara et al., 2017). برنامه‌های آموزشی که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری طراحی شده‌اند، مؤثرتر از برنامه‌هایی هستند که بر اساس این نظریه تنظیم، طراحی و تدوین نشده‌اند (Lindsay & Varahra, 2021). از آنجا که خودتعیین‌گری برای موفقیت در محیط‌های مختلف مانند مدرسه و بعد از تحصیلات مهم است و محیط جدید پس از مدرسه مستلزم افزایش خودتعیینی از جمله خودآگاهی، دفاع از خود، مدیریت خود و سایر مهارت‌های مهم است، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر خودتعیین‌گری به فرد کمک می‌کنند تا به عنوان یک بزرگسال مستقل عمل کند (Davis et al., 2022). در همین راستا، وجود برنامه آموزشی خودتعیین‌گری در برنامه درسی اصلی توسعه‌یافته کودکان و نوجوانان با آسیب بینایی حاکی از اهمیت و ضرورت این برنامه است (Cmar, 2019).

پژوهش‌هایی مختلف درباره تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی در افراد مختلف انجام شده‌اند. برای مثال، نتایج پژوهش کیان و همکاران نشان داد آموزش خودتعیین‌گری تأثیری مثبت و معنادار بر خلاقیت و خودکارآمدی دانشجویان در حل مشکلات دشوار و و چالش‌های پیچیده روزمره دارد (Qian et al., 2023). لیانوس-مونوز و همکاران در نتایج پژوهش خود بیان

¹ executive functions

² self-determination

کردند برنامه مداخله‌ای مبتنی بر خودتعیین‌گری باعث ارتقای خودکارآمدی و فعالیت‌های بدنی فوق‌برنامه دانش‌آموزان می‌شود (Llanos-Muñoz et al., 2023). یافته‌های مطالعه دمتریو و باخنر حاکی از آن بود که مداخله مدرسه‌محور مبتنی بر خودتعیین‌گری باعث بهبود خودکارآمدی و فعالیت‌های بدنی دانش‌آموزان می‌شود (Demetriou & Bachner, 2019). نتایج پژوهش زارع و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد. یافته‌های پژوهش بداتی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹) نشان داد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به نحوی جالب توجه به افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان منجر می‌شود. منصورنژاد و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیری مثبت بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی از جمله خودمختاری، ارتباط و شایستگی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری دارد.

اگر از برنامه‌های آموزشی و انگیزشی مناسب استفاده شود، به نظر می‌رسد خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با آسیب بینایی بهبود یابد (Shahed et al., 2016). از طرفی، چنانچه به فعال‌تر کردن و پویایی این نوجوانان توجه شود، باورهای خودکارآمدی آنان توسعه می‌یابد (شکیب‌نیا، ۱۴۰۰). علاوه بر این، بهبود خودتنظیمی در افراد با آسیب بینایی نیز به خودکارآمدی اجتماعی بیشتر منجر می‌شود (Brunes et al., 2021). با توجه به تأثیر آسیب بینایی بر جنبه‌های مختلف مانند نگرش، باور، انگیزه، خودتنظیمی، عملکرد تحصیلی و احساس خودکارآمدی اجتماعی، مداخله به منظور تقویت جنبه‌های یادشده از اهمیت بسیار برخوردار است (Parker, 2019). برنامه آموزش خودتعیین‌گری نیز به‌کارگیری مشارکت در تصمیم‌گیری به عنوان ابزاری برای تغییر روند اصلاح پردازش شناختی و تفکر خطا است. در چند سال اخیر، برای بهبود برخی از مؤلفه‌های اجتماعی، شناختی، رفتاری و هیجانی نوجوانان با آسیب بینایی از آموزش خودتعیین‌گری استفاده شده است؛ ولی پژوهشی درباره تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب بینایی در شهر اصفهان یافت نشد؛ در حالی که نظر می‌رسد آموزش این برنامه تأثیری جالب توجه بر خودکارآمدی اجتماعی این نوجوانان داشته باشد. این موضوع ضرورت پژوهش حاضر را نیز برجسته‌تر می‌کند. آموزش خودتعیین‌گری در پژوهش‌هایی اندک به ویژه در حوزه خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب بینایی مورد توجه قرار گرفته است. به نظر می‌رسد این برنامه آموزشی به عنوان یک روش کاربردی بر خودکارآمدی اجتماعی این نوجوانان مؤثر باشد که حاکی از اهمیت پژوهش حاضر است. از سوی دیگر، کمبود پژوهش‌های انجام‌شده درباره خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با آسیب بینایی احساس می‌شود و این امر بیانگر خلأ پژوهشی در این حوزه است؛ بنابراین، موضوع اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب بینایی بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و از نظر روش پژوهش یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان نوجوان با آسیب بینایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. نمونه پژوهش شامل ۲۰ دانش‌آموز با آسیب بینایی می‌شد که با توجه به ملاک‌های ورود و خروج پژوهش، با روش نمونه‌گیری در دسترس از مرکز توان‌بخشی توکل و مدرسه شهید عابدی انتخاب و به روش تصادفی ساده در یک گروه آزمایش و یک گروه گواه ۱۰ نفری جایگزین شدند. معیارهای ورود به این پژوهش شامل تمایل به شرکت در پژوهش، دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال برای نوجوانان با آسیب بینایی، بهره هوشی در دامنه ۹۰ تا ۱۰۰ و آسیب بینایی ناشی از عوامل اکتسابی و وراثتی بر اساس پرونده ثبت‌نام آن‌ها بودند. معیارهای خروج از پژوهش نیز استفاده از برنامه روان‌شناختی هم‌زمان با مطالعه حاضر، غیبت بیش از ۲ جلسه در برنامه مداخلاتی،

وجود مشکلات هم‌زمان مانند کم‌توانی ذهنی، اختلال یادگیری ویژه، آسیب شنوایی و اوتیسم بر اساس پرونده نوجوان در مراکز و مدارس مدنظر، طلاق یا جدایی والدین و عدم تمایل به ادامه شرکت در جلسه‌ها را شامل می‌شدند.

پژوهش حاضر پس از دریافت کد اخلاق به شماره IR.UI.REC.1402.003 از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه اصفهان و مجوزهای لازم برای اجرا در مرکز توان‌بخشی توکل و مدرسه شهید عابدی اصفهان و همچنین، هماهنگی‌های لازم با مدیران آنها انجام شد. شرکت‌کنندگان بر اساس ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب شدند. سپس، در جلسه توجیهی برای نوجوانان با آسیب‌بینایی و مادرانشان، ضمن تشریح اهداف پژوهش از آنها خواسته شد تا رضایت‌نامه کتبی برای شرکت در پژوهش را تکمیل کنند. برای ارزیابی خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با آسیب‌بینایی شرکت‌کننده در پژوهش از مقیاس سنجش خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان استفاده شد. برنامه آموزش خودتعیین‌گری در پاییز ۱۴۰۲ طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هر هفته ۲ جلسه برای گروه آزمایش در مرکز توان‌بخشی توکل به صورت حضوری اجرا شد. برنامه آموزشی خودتعیین‌گری برای گروه آزمایش اجرا شد؛ ولی گروه گواه در این برنامه شرکت نکردند و از برنامه رایج مراکز استفاده کردند. هر دو گروه آزمایش و گواه پس از اجرای برنامه آموزشی خودتعیین‌گری نیز با استفاده از همان مقیاس سنجش خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان ارزیابی شدند و نمره آنان به عنوان پس‌آزمون در نظر گرفته شد. داده‌های حاصل با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS 26 تحلیل شد.

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس سنجش خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان

مقیاس سنجش خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان (ASSES)^۱ در سال ۱۹۸۹ توسط کونلی ساخته شده است (Connolly, 1989). این مقیاس دارای ۲۵ گویه است که خرده‌مقیاس‌هایی از جمله قاطعیت اجتماعی^۲ (۵ گویه، گویه‌های ۲، ۱۰، ۱۲، ۱۶ و ۱۷)، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی^۳ (۵ گویه، گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۱۵ و ۲۳)، شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی^۴ (۵ گویه، گویه‌های ۳، ۹، ۱۱، ۱۳ و ۱۹)، جنبه‌های دوستی و صمیمیت^۵ (۷ گویه، گویه‌های ۱، ۴، ۱۴، ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۵) و کمک کردن یا کمک گرفتن^۶ (۳ گویه، گویه‌های ۵، ۱۸ و ۲۴) را می‌سنجد. گویه‌های این پرسشنامه نمره معکوس ندارند و بر اساس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت به شکل غیرممکن (۱ امتیاز)، بسیار سخت (۲ امتیاز)، سخت (۳ امتیاز)، کمی سخت (۴ امتیاز)، ساده (۵ امتیاز)، بسیار ساده (۶ امتیاز)، بیش از حد ساده (۷ امتیاز) نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل آزمون بین ۲۵ تا ۱۷۵ قرار دارد و نمره‌های بیشتر حاکی از سطح بالای خودکارآمدی اجتماعی هر فرد هستند (حسینی‌مهر و همکاران، ۱۴۰۰). سجادی‌پور و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ را برای این آزمون ۰/۹۲ و ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی را برای پسران ۰/۸۱ و برای دختران ۰/۸۶ گزارش کردند. در ضمن، ضریب پایایی در این پژوهش ۰/۸۳ به دست آمد.

برنامه آموزش خودتعیین‌گری

برنامه آموزش خودتعیین‌گری شامل پنج عامل شناخت خود، ارزش خود، برنامه‌ریزی، عمل و تجربه نتایج و یاد گرفتن می‌شود. این برنامه برگرفته از پژوهش بدافی و همکاران (۱۳۹۹) است که بر اساس اصول و عناصر مدل فیلد و هافمن برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تدوین شده است (Field & Hoffman, 1994). خلاصه جلسه‌های آموزشی این برنامه در جدول (۱) گزارش شده است.

¹ Adolescents Social Self-Efficacy Scale

² social audacity

³ performance in social situations

⁴ participation in a social group or activity

⁵ friendship and intimacy

⁶ helping or getting help

جدول ۱: خلاصه محتوای برنامه آموزشی خودتعیین‌گری (بدآقی و همکاران، ۱۳۹۹)

Table 1: Summary of the content of the self-determination training program (Bodaghi et al., 2020)

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
اول	شرکت‌کنندگان به صورت گروهی با مفهوم خودتعیین‌گری آشنا شوند و به دنبال آن به اهمیت تخیل در ایجاد اهداف پی ببرند.	پژوهشگر مفهوم خودتعیین‌گری را برای آزمودنی‌ها توضیح می‌دهد و مراحل رسیدن به اهداف (از تخیل تا تحقق اهداف) را تشریح می‌کند.	دانش‌آموزان بتوانند مثال‌هایی را از خودتعیین‌گری در گروه بیان کنند.
دوم	دانش‌آموزان در این جلسه بتوانند به این موضوع پی ببرند که با استفاده از تخیل چگونه می‌توانند اهداف را در ذهن خود تصویرسازی کنند.	پژوهشگر ضرورت وجود تخیل در رسیدن به اهداف را بیان می‌کند. با کمک پژوهشگر، افراد اهداف خود را می‌نویسند و درباره تصویر ساخته‌شده در ذهن خود، نظرات خود را بیان می‌کنند.	نوشتن جمله‌ای مبنی بر اینکه چه چیز برای آن‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار است.
سوم	دانش‌آموزان احساسات، عواطف، نقاط قوت و ضعف و نیازهای خود را بشناسند و بر اساس آن‌ها، انتخاب‌ها و اهداف خویش در آینده را بنویسند.	پژوهشگر درباره شناخت افراد از خودشان و نقاط قوت و ضعف افراد در رابطه با رسیدن به اهداف توضیحاتی را بیان می‌کند و از افراد می‌خواهد با دید منطقی به توانایی‌های خود بنگرند.	بتوانند درباره انتخاب‌های آینده خویش که مبنی بر نقاط قوت و ضعفشان است، یک بند بنویسند.
چهارم	دانش‌آموزان بتوانند انتظارات، حمایت‌ها، مسئولیت‌ها و قواعد زندگی خویش را تشخیص دهند و با نقش‌ها و مسئولیت‌های خویش به عنوان عضوی از جامعه آشنا شوند.	در ابتدای جلسه، ضمن مرور جلسه‌های پیشین، پژوهشگر در رابطه با نقش افراد در جامعه صحبت می‌کند و از آزمودنی‌ها می‌خواهد درباره مسئولیت‌های خود، نیازها و حمایت‌های موردانتظارشان صحبت کنند.	مسئولیت‌های خویش به عنوان عضوی از جامعه را نام ببرند.
پنجم	دانش‌آموزان مهارت‌های مرتبط با ارزشمند دانستن خود را پرورش دهند، خود و دیگران را بپذیرند و ارزشمند بدانند و بتوانند روابطی مثبت با دیگران داشته باشند.	در این جلسه، عوامل اصلی ارتباط مؤثر با خود و دیگران بیان می‌شوند و اهمیت داشتن شناخت و ارتباط مثبت با خود برای داشتن ارتباطی درست با دیگران گوشزد می‌شود.	نکات مربوط به داشتن روابط مثبت با دیگران را بیان و در روابط استفاده کنند.
ششم	دانش‌آموزان بتوانند هدف‌های خود را تشخیص دهند و فهرستی از گزینه‌ها را برای هدف‌های بلندمدت تهیه کنند و نتایج احتمالی را پیش‌بینی کنند.	تا این جلسه آزمودنی‌ها آموخته‌اند که برای رسیدن به اهداف باید نسبت به خود دیدگاهی صحیح و منطقی داشته باشند و نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند و همچنین، با خود و دیگران روابط مثبت داشته باشند. در این جلسه، دسته‌بندی اهداف توضیح داده می‌شود، ضرورت نوشتن اهداف در رابطه با تحقق آن‌ها بیان می‌شود و آزمودنی‌ها اهداف بلندمدت خود را می‌نویسند.	بر اساس فهرست خود و نتایج احتمالی، یک هدف بلندمدت را برگزینند.
هفتم	دانش‌آموزان بتوانند سه هدف کوتاه مدت قابل مشاهده، قابل اندازه‌گیری و دست‌یافتنی بنویسند و گام‌هایی را که برای رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت کمک می‌کند، بشناسند.	تمرکز این جلسه بر روی نحوه رسیدن به اهداف و ضرورت مشخص کردن اهدافی است که منطقی و در حد توانایی فرد باشند. پژوهشگر نمونه‌هایی از اهداف کوتاه مدت را بیان می‌کند و مراحل مشخص کردن هدف تا رسیدن به آن را برای آزمودنی‌ها تشریح می‌کند.	دانش‌آموزان در مورد اهداف کوتاه‌مدت خود فکر کنند و گام‌های رسیدن به هدف را به ترتیب بنویسند.
هشتم	دانش‌آموزان بتوانند مدل خودتعیین‌گری را در رابطه با تجربه‌های خود به کار بگیرند، نخستین گام برای حرکت به سوی هدف‌های کوتاه‌مدت را تشخیص دهند، به طور ذهنی برنامه را مرور کنند و نتایج بالقوه اعمال برنامه‌ریزی‌شده را تشخیص دهند.	در این جلسه بار دیگر مطالب گذشته و تعرف خودتعیین‌گری بیان شد. از آزمودنی‌ها خواسته شد که برای یک هدف کوتاه مدت خود مراحل را ترسیم کرده، چگونگی رسیدن به اهداف و گام‌به‌گام پیش رفتن تا تحقق هدف بار دیگر مرور شود و از آزمودنی‌ها خواسته شود نتایجی که ممکن است به آن دست یابند را پیش‌بینی کنند.	مهارت‌های مرتبط به عملی کردن برنامه‌ها را در خود پرورش دهند.
نهم	دانش‌آموزان اهداف تحصیلی را برای یک	پژوهشگر نحوه برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری در انجام مراحل	پیامدهای عملی شدن برنامه

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
	هفته تدوین کنند و کارهایی را که در رسیدن به هدف‌های کوتاه‌مدت به آن‌ها کمک می‌کنند تشخیص دهند.	تحقق اهداف را شرح دهد. برای درک بهتر این موضوع، اهداف کوتاه‌مدتی که آزمودنی‌ها دارند توسط خودشان بیان می‌شوند و سپس، اقدامات لازم و برنامه‌ریزی توسط پژوهشگر بیان می‌شوند.	خویش را تشخیص دهند و میزان موفقیت در دستیابی به اهدافشان را ارزیابی کنند.
دهم	دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم کلیدی خودتعیین‌گری را به یاد بیاورند و ایده‌های خود را برای خودتعیین‌گری پایدار بنویسند.	در این جلسه، با مرور مطالب پیشین از جمله نوع اهداف، نحوه برنامه‌ریزی و تحقق اهداف از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا هر کدام معنای خودتعیین‌گری را بیان کنند و با نقد جواب دیگری به پاسخ درست برسند.	دانش‌آموزان ایده‌های خود را در مسیر خودتعیین‌گری پایدار عملی کنند.

یافته‌ها

در گروه آزمایش، ۷ دختر (۷۰ درصد) و ۳ پسر (۳۰ درصد) و در گروه گواه، ۵ دختر (۵۰ درصد) و ۵ پسر (۵۰ درصد) شرکت داشتند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش ۱۳/۲۰ سال و ۱/۲۲ و در گروه گواه ۱۳/۵۰ سال و ۱/۲۶ بود. بر اساس نتایج آزمون *t* مستقل، مشخص شد گروه‌ها از نظر سن تفاوتی معنادار نداشتند ($p=0/59$). در ادامه میانگین، انحراف استاندارد و نرمالیتی نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن (قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن) در گروه‌های آزمایش و گواه در جدول (۲) ارائه شده‌اند.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی خودکارآمدی اجتماعی در گروه آزمایش و گواه

Table 2: Descriptive indicators of social self-efficacy in the experimental and control groups

مقیاس	مرحله	آزمایش		شاپیرو ویلکز		گواه		شاپیرو ویلکز
		میانگین	انحراف	آماره	سطح	میانگین	انحراف	
			استاندارد		معناداری		استاندارد	معناداری
قاطعیت اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۶/۲۶	۲/۲۴	۰/۸۷	۰/۳۴	۱۷/۱۰	۲/۲۰	۰/۹۲
	پس‌آزمون	۱۸/۰۰	۱/۹۳	۰/۳۹	۰/۲۷	۱۷/۸۰	۱/۶۵	۰/۳۳
عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۷/۳۴	۲/۰۳	۰/۴۵	۰/۵۲	۱۷/۶۰	۲/۳۹	۰/۲۷
	پس‌آزمون	۲۰/۰۰	۱/۶۷	۰/۶۱	۰/۴۷	۱۷/۹۰	۱/۶۶	۰/۸۶
شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۴/۰۰	۲/۳۰	۰/۱۹	۰/۱۶	۱۵/۱۰	۲/۵۰	۰/۵۷
	پس‌آزمون	۱۷/۰۰	۱/۷۰	۰/۷۲	۰/۶۹	۱۵/۶۰	۱/۶۸	۰/۶۲
جنبه‌های دوستی و صمیمیت	پیش‌آزمون	۲۰/۱۷	۳/۴۵	۰/۳۸	۰/۲۶	۲۲/۱۰	۳/۰۱	۰/۳۸
	پس‌آزمون	۲۵/۰۰	۲/۸۸	۰/۳۴	۰/۱۸	۲۲/۲۰	۲/۵۱	۰/۴۲
کمک کردن یا کمک گرفتن	پیش‌آزمون	۱۰/۸۳	۱/۷۲	۰/۸۱	۰/۵۵	۱۰/۱۰	۱/۶۷	۰/۱۹
	پس‌آزمون	۱۳/۰۰	۱/۸۱	۰/۴۳	۰/۲۱	۱۰/۸۰	۱/۵۳	۰/۹۲
خودکارآمدی اجتماعی	پیش‌آزمون	۷۸/۶۰	۷/۳۹	۰/۹۶	۰/۸۲	۸۲/۰۰	۷/۱۰	۰/۹۷
	پس‌آزمون	۹۳/۰۰	۶/۰۲	۰/۹۴	۰/۶۱	۸۴/۳۰	۸/۱۱	۰/۹۷

با توجه به نتایج جدول (۲)، تغییر میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن در نوجوانان با آسیب بینایی در گروه آزمایش جالب توجه است؛ ولی تغییر نمره‌ها در گروه گواه کمتر است. همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون شاپیرو-ویلکز^۱ استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از آن بود که توزیع داده‌ها نرمال است ($p > 0/05$). برای تعیین میزان اثربخشی برنامه آموزشی خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی از آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. علاوه بر تأیید نرمالیتی داده‌ها، از آزمون لون^۲ برای بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد. با توجه به سطح معناداری آزمون لون برای نمره خودکارآمدی اجتماعی که برابر $0/80$ بود، فرض همگنی واریانس بین گروه‌های همپراش و وابسته تأیید شد ($p > 0/05$). علاوه بر این، بین متغیر همپراش و متغیر وابسته رابطه خطی وجود داشت یا به عبارت دیگر، فرض شیب خط رگرسیون هم برقرار بود ($p > 0/05$)؛ بنابراین، می‌توان از آزمون آماری استفاده کرد که نتایج آن در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای خودکارآمدی اجتماعی

Table 3: Results of univariate analysis of covariance for social self-efficacy

منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	۶۲۴۵/۶۸	۱	۶۲۴۵/۶۸	۱۳۵۴/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۹۸	۱/۰۰
گروه	۱۵۰/۹۰	۱	۱۵۰/۹۰	۳۲/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۶۱	۰/۹۴
خطا	۷۸/۴۱	۱۷	۴/۶۱				
کل	۱۴۶۲۷۹/۰۰	۲۰					

با توجه به نتایج جدول (۳) و مقدار $F = 32/73$ برای منبع گروهی که در سطح $p = 0/001$ معنادار است، می‌توان بیان کرد آموزش خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با آسیب بینایی تأثیری مثبت و معنادار داشته است. با توجه به ضریب اتا، می‌توان گفت ۶۱ درصد از تغییر خودکارآمدی اجتماعی این نوجوانان از آموزش خودتعیین‌گری ناشی می‌شود.

برای تعیین اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر خرده‌مقیاس‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن در نوجوانان با آسیب بینایی از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. ابتدا، فرض‌های این آزمون به شرح زیر بررسی شدند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها بود ($p > 0/05$). از آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد. با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون لون برای خرده‌مقیاس‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن به ترتیب برابر $0/63$ ، $0/27$ ، $0/19$ ، $0/34$ و $0/09$ بود و مقدار همه آن‌ها بیشتر از $0/05$ است، فرض همگنی واریانس بین گروه‌های همپراش و وابسته تأیید شد. علاوه بر این، رابطه خطی بین متغیرهای همپراش و متغیرهای وابسته وجود داشت یا به عبارت دیگر، فرض شیب خط رگرسیون هم برقرار بود ($p > 0/05$). نتایج آزمون باکس نیز حاکی از همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس بود ($p = 0/47$ و $Box's M = 3/21$). نتیجه آزمون بارتلت^۳ نیز بیانگر همبستگی کافی بین

¹ Shapiro-Wilks

² Levene

³ Bartlett

متغیرها بود ($p = 0/001$ و $Approx. Chi-Square = 18/05$)؛ به این ترتیب، مقدار آزمون لامبدای ویکلز^۱ با $F = 7/46$ به دست آمد ($p = 0/001$)؛ بنابراین، می‌توان بیان کرد میانگین نمره‌های گروه آزمایش و گواه با حذف اثر متغیر همپراش دست‌کم در یکی از خرده‌مقیاس‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن در نوجوانان با آسیب‌بینایی تفاوتی معنادار دارد. در ادامه، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی اجتماعی

Table 4: Results of multivariate analysis of covariance for subscales of social self-efficacy

متغیرها	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
قاطعیت اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۱۳/۰۶	۱	۱۱۳/۰۶	۲۷/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۱/۰۰
	گروه	۲۲/۹۳	۱	۲۲/۹۳	۵/۷۱	۰/۰۳۶	۰/۳۷	۰/۸۶
	خطا	۵۲/۱۴	۱۳	۴/۰۱				
	کل	۱۶۲۴/۰۰	۲۰					
عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	۹۶/۲۷	۱	۹۶/۲۷	۳۴/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱/۰۰
	گروه	۴۱/۹۴	۱	۴۱/۹۴	۱۴/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱/۰۰
	خطا	۳۶/۱۱	۱۳	۲/۷۷				
	کل	۱۸۶۳/۳۸	۲۰					
شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی	پیش‌آزمون	۳۴۹/۴۶	۱	۳۴۹/۴۶	۱۰۷/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۱/۰۰
	گروه	۶۸/۳۳	۱	۶۸/۳۳	۲۱/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۷۱	۱/۰۰
	خطا	۴۲/۳۷	۱۳	۳/۲۵				
	کل	۱۸۰۸/۱۹	۲۰					
جنبه‌های دوستی و صمیمیت	پیش‌آزمون	۱۰۷/۴۷	۱	۱۰۷/۴۷	۲۲/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۸۳	۱/۰۰
	گروه	۵۹/۱۲	۱	۵۹/۱۲	۱۲/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
	خطا	۶۱/۰۳	۱۳	۴/۶۹				
	کل	۹۶۷/۲۴	۲۰					
کمک کردن یا کمک گرفتن	پیش‌آزمون	۳۱۲/۳۴	۱	۳۱۲/۳۴	۷۶/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۱/۰۰
	گروه	۹۶/۳۸	۱	۹۳/۳۸	۲۲/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱/۰۰
	خطا	۵۲/۹۷	۱۳	۴/۰۷				
	کل	۱۱۴۳/۲۵	۲۰					

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد مقادیر F برای منبع گروه در تمامی خرده‌مقیاس‌ها معنادار است. بر اساس ضریب اتا، می‌توان بیان کرد به ترتیب ۳۷، ۶۵، ۷۱، ۶۴ و ۷۲ درصد از تغییر در نمره‌های خرده‌مقیاس‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های

¹ Wilks Lambda

اجتماعی، شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت، و کمک کردن یا کمک گرفتن در نوجوانان با آسیب‌بینایی به دلیل اجرای آموزش برنامه خودتعیین‌گری است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب‌بینایی بود. نتایج نشان داد آموزش خودتعیین‌گری بر بهبود خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با آسیب‌بینایی تأثیری معنادار داشت. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش کیان و همکاران مبنی بر تأثیر مثبت و معنادار آموزش خودتعیین‌گری بر خلاقیت و خودکارآمدی دانشجویان (Qian et al., 2023)، لیانوس-مونوز در راستای تأثیر جالب توجه برنامه مداخله‌ای مبتنی بر خودتعیین‌گری بر ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان (Llanos-Muñoz et al., 2023) و دمتریو و باخنر در راستای تأثیر خودتعیین‌گری بر بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان (Demetriou & Bachner, 2019) هم‌سو است. علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش زارع و همکاران (۱۴۰۰) در رابطه با تأثیر مثبت و معنادار آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، بداتی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹) مبنی بر اثربخشی خودتعیین‌گری بر سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان و منصورنژاد و همکاران (۱۳۹۸) در راستای تأثیر مثبت و جالب توجه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در حوزه‌های خودمختاری، ارتباط و شایستگی هم‌خوانی دارد.

به منظور تبیین نتایج پژوهش، می‌توان بیان کرد دوران نوجوانی برای نوجوانان کم‌بینا دوره‌ای چالش‌برانگیز است و آسیب‌بینایی می‌تواند بر کیفیت زندگی و عملکرد شناختی فرد تأثیر بگذارد (Hallahan et al., 2023). علاوه بر این، نوجوانان نابینا و کم‌بینا با چالش‌هایی برای مشارکت در کارهای گروهی یا فعالیت‌های اجتماعی، عملکرد مطلوب در موقعیت‌های اجتماعی، ابراز صمیمیت و دوستی با همسالان و کمک کردن به دیگران یا کمک گرفتن از آن‌ها مواجه هستند (Klauke et al., 2023). مشکلات بینایی ممکن است بر زندگی فرد در جنبه‌های ذهنی، جسمی، اجتماعی و آموزشی تأثیرگذار باشند و حتی خودکارآمدی آن‌ها را در حوزه‌های مختلف مانند خودمدیریتی زمان، حل مسأله، خودمهارگری، خودانگیزی و خودنظم‌جویی هیجان‌دچار چالش‌کنند (Sally & Lord, 2019). در حالی که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به افراد کمک می‌کند تا نگاه منطقی به شرایط خود و سایر افراد داشته باشند و از توانمندی‌های خود آگاه‌تر شوند (Hallahan et al., 2023)؛ به این ترتیب، انتظارات آن‌ها منطقی‌تر می‌شود، ارتباطی مؤثرتر با اطرافیان برقرار می‌کنند و راحت‌تر به اهداف خود دست می‌یابند (بداتی و همکاران، ۱۳۹۹). از طرف دیگر، آموزش خودتعیین‌گری توانست با ایجاد ارتباط مؤثر بین افراد به درک بهتر آن‌ها از خودمدیریتی زمان و حل مسأله کمک کند، انگیزه فردی را افزایش دهد و تنظیم هیجان را تسهیل کند تا خودکارآمدی آن‌ها افزایش یابد (Guay, 2022)؛ بنابراین، احتمال می‌رود این چرخه به بهبود خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب‌بینایی کمک کرده باشد و به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری مفید و مؤثر باشد.

در راستای تبیین یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان گفت گاهی نوجوانان با آسیب‌بینایی در مهارت‌های شناختی و خودکارآمدی اجتماعی با چالش‌هایی روبه‌رو می‌شوند (چوبداری و همکاران، ۱۳۹۹)؛ این در حالی است که آموزش خودتعیین‌گری برای موفقیت در محیط‌های مختلف مانند مدرسه و زندگی روزمره مهم است و به نوجوان کمک می‌کند تا به طور مستقل فعالیت کنند (Davis et al., 2022). با توجه به اینکه کودکان و نوجوانان با آسیب‌بینایی در خودتعیین‌گری نسبت به همسالان بینای خود در سطوحی پایین‌تر قرار دارند (Bhadra et al., 2023)، به نظر می‌رسد آموزش خودتعیین‌گری برای حمایت از همه توانایی‌های نوجوانان در زمینه

مهارت‌های انتخاب‌گری، تصمیم‌گیری، حل مسأله، هدف‌گذاری، خودارزیابی و خودتقویتی، خودحمایتی و رهبری، خوداثربخشی و خودآگاهی مفید و مؤثر باشد.

آموزش خودتعیین‌گری با آموزش هیجان‌های مختلف ممکن است باعث افزایش آگاهی هیجانی و روانی در نوجوانان با آسیب بینایی شود تا آن‌ها به خودکارآمدی بیشتری دست یابند. این نوع آموزش به نوجوانان با آسیب بینایی کمک کرد تا اهمیت تخیل در ایجاد اهداف شخصی را راحت‌تر درک کنند، اهداف را در ذهن خود تصویرسازی کنند، احساسات و نیازهای خود را بشناسند، به انتخاب‌ها و اهداف خویش در آینده توجه کنند، مسئولیت‌ها و قواعد زندگی خویش را مدنظر قرار دهند، روابط مثبت با دیگران برقرار کنند و بر اساس هدف‌های کوتاه‌مدت به اهداف بلندمدت خویش برسند؛ به این ترتیب، عملکرد آن‌ها در موقعیت‌های اجتماعی بهبود می‌یابد و به تقویت قاطعیت اجتماعی منجر می‌شود. از سوی دیگر، شرکت در گروه یا فعالیت اجتماعی به تقویت جنبه‌های دوستی و صمیمیت منجر می‌شود و نوجوانان با استقبال بیشتر به دیگران کمک می‌کنند یا از آن‌ها کمک می‌گیرند؛ بنابراین، به نظر می‌رسد آموزش خودتعیین‌گری بتواند خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب بینایی را بهبود بخشد.

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد برنامه آموزشی خودتعیین‌گری می‌تواند خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب بینایی را تقویت کند؛ زیرا این برنامه یک چارچوب راهنمایی‌کننده و مفید برای حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ارائه می‌دهد (Hallahan et al., 2023). علاوه بر این، اجرای برنامه آموزشی خودتعیین‌گری به طور مستقیم با بهبود رفتارهای مختلف در نوجوانان همراه است (بدایعی و همکاران، ۱۳۹۹). پس، به نظر می‌رسد نقشی بسیار حیاتی در بهبود نتایج مثبت برای نوجوانان با آسیب بینایی داشته باشد؛ زیرا برنامه آموزشی خودتعیین‌گری به این نوجوانان کمک کرد تا از تخیل خود استفاده کنند و به تحقق اهداف شخصی بیندیشند. آن‌ها با نوشتن اهداف خود به مسیر دستیابی به آن‌ها فکر کردند. در این راستا، شناخت افراد از خودشان و نقاط قوت و ضعف آن‌ها در رابطه با رسیدن به اهداف مورد توجه قرار گرفت. نوجوانان با آسیب بینایی پس از اینکه از مسئولیت‌ها، نیازها و حمایت‌های مورد انتظارشان آگاه‌تر شدند، ارتباطی مؤثر با خود و دیگران برقرار کردند و دیدگاهی منطقی‌تر داشتند و به همین ترتیب، با خود و دیگران تعاملی مطلوب برقرار کردند. آن‌ها مراحل اهداف کوتاه‌مدت را مشخص کردند و اقدامات و برنامه‌ریزی مناسبی را برای تحقق مراحل آن انجام دادند؛ به همین دلیل، برنامه یادشده با آموزش اهمیت تخیل، خودمدیریتی زمان، تصویرسازی ذهنی مناسب، درک هیجان‌ها و همچنین، تحلیل نقاط قوت و ضعف خود و توجه به هدف‌های کوتاه‌مدت برای دستیابی اهداف بلندمدت سبب بهبود خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با آسیب بینایی شد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. برای مثال، پژوهش حاضر فقط بر روی نوجوانان با آسیب بینایی مراکز و مدارس شهر اصفهان انجام شد و باید در تعمیم نتایج آن به سایر نوجوانان در شهرهای مختلف احتیاط کرد. علاوه بر این، از نظر روش‌شناختی، حجم نمونه نسبتاً کم بود و برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. عدم وجود مرحله پیگیری نیز یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. در این راستا، می‌توان بیان کرد برای تعمیم‌پذیری نتایج باید پژوهش‌هایی بیشتر در این زمینه انجام شوند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، علاوه بر پرسشنامه از ابزارهایی دیگر مانند مصاحبه و مشاهده نیز استفاده شود. آزمون پیگیری انجام شود. پیشنهاد دیگر این است که پژوهش حاضر در مدارس و مراکز توان‌بخشی در سایر شهرها انجام شود و برای نمونه‌گیری از روش‌هایی دیگر مانند روش تصادفی استفاده شود. در مدارس مختلف نیز می‌توان از آموزش برنامه خودتعیین‌گری بر اساس شرایط ویژه نوجوانان و بزرگسالان استفاده کرد تا خودکارآمدی اجتماعی آن‌ها تقویت شود.

تشکر و قدردانی

از مدیران محترم مرکز توان‌بخشی توکل و مدرسه شهید عابدی در شهر اصفهان و همچنین، نوجوانان با آسیب بینایی شرکت‌کننده در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- بدای، آرزو، و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان شناختی دانش‌آموزان. *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۰(۱)، ۳۲۱-۳۰۰. <https://doi.org/10.22099/JCR.2020.5831>
- تمنایی‌فر، محمدرضا (۱۳۹۱). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس ابراز وجود و خودکارآمدی در دانش‌آموزان شهرستان کاشان. *نشریه خانواده و پژوهش*، ۹(۴)، ۹۵-۱۱۸. <https://doi.org/20.1001.1.26766728.1391.9.4.4.6>
- چوبداری، عسگر، عزیزاده، حمید، شریفی درآمدی، پرویز، و عسگری، محمد (۱۳۹۹). تحول و آسیب‌شناسی کنش‌های اجرایی در کودکان با آسیب بینایی: مطالعه مروری نظام‌مند. *سلامت روان*، ۷(۱)، ۴۳۰-۴۱۱. <https://doi.org/10.29252/jcmh.7.1.25>
- حسینی مهر، نجمه، خضری‌مقدم، نوشیروان، و پوراحسان، سمیه (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مبتنی بر شفقت بر خودکارآمدی اجتماعی، تحمل پریشانی و خودانتقادی در دختران نوجوان تحت سرپرستی سازمان به‌زیستی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۷(۲)، ۳۳-۴۸. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.123728.1959>
- سجادپور، سید حامد، مهربانی، حسینعلی، حسینعلی‌زاده، محمد، و عبدالمحمدی، کریم (۱۳۹۲). رابطه بین مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر. *فصلنامه دانش انتظامی خراسان شمالی*، ۱(۳)، ۶۳-۷۳. http://khs.jrl.police.ir/article_17131.html?lang=en
- شکیب‌نیا، اعظم (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش جهت‌یابی و حرکت بر افزایش خودکارآمدی و ابراز وجود دانش‌آموزان با آسیب بینایی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲۱(۴)، ۵۵-۶۰. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-2429-fa.html>
- دهناد، ویدا (۱۴۰۰). نظریه خودتعیین‌گری و ارتباط آن با نظریه هدف‌گذاری. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، ۱۷۱-۱۸۲. <https://doi.org/20.1001.1.2383353.1400.10.3.15.9>
- زارع، یعقوب، فرخی، علیرضا، و رسا، احمد (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۲(۱)، ۳۰۴-۳۱۷. <https://journals.kmanpub.com/index.php/jayps/article/view/485>
- عاشوری، محمد (۱۴۰۲). *روان‌شناسی، آموزش و توان‌بخشی افراد نابینا و کم‌بینا* (چاپ اول). اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی. <https://www.16book.ir/Shop/BookDetail/18528/>
- منصورنژاد، زهرا، ملک‌پور، مختار، قمرانی، امیر، و یارمحمدیان، احمد (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۶(۱)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22055/psy.2019.25336.2043>

References

- Anley, D. T., Anteneh, R. M., Tegegne, Y. S., Ferede, O. L., Zemene, M. A., Angaw, D. A., & Teym, A. (2022). Prevalence of visual impairment and associated factors among children in Ethiopia: Systematic review and meta-analysis. *PloS One*, 17(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271433>
- Ashori, M. (2023). *Psychology, Education & Rehabilitation of Blind and Low Vision People* (1th Edition). Isfahan: University Jahad-e Publications. <https://www.16book.ir/Shop/BookDetail/18528/> [In Persian]

- Belknap, K., Perreault, M., Lieberman, L., & Beach, P. (2023). Physical activity and functional body image in youth with and without visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 41(4), 782-790. <https://doi.org/10.1177/02646196221099151>
- Bhadra, S., Ara, R., Alam, U. K., Bhadra, T. K., & Nurunnabi, M. (2023). Perceived social support and self-efficacy among blind adolescents. *Journal of Z H Sikder Women's Medical College*, 5(2), 8-16. <https://doi.org/10.47648/zhswwmcj.2023.v0502.02>
- Bodaghi, B., & Sheikholeslami, S. (2020). Effectiveness of self-determination skills training on academic self-regulation and psychological hardiness among students. *Scientific Journal of Curriculum Research*, 10(1), 300-321. <https://doi.org/10.22099/JCR.2020.5831> [In Persian]
- Brunes, A., Hansen, M. B., & Heir, T. (2021). General self-efficacy in individuals with visual impairment compared with the general population. *Plos One*, 16(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254043>
- Braakman, J., & Sterkenburg, P. S. (2023). Needed adaptations in psychological treatments for people with vision impairment: A Delphi study, including clients, relatives, and professionals. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1028084>
- Chao, P. C., Chou, Y. C., & Cheng, S. F. (2019). Self-determination and transition outcomes of youth with disabilities: Findings from the special needs education longitudinal study. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3, 129-137. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00105-1>
- Cmar, J. L. (2019). Effective self-determination practices for students with disabilities: Implications for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(2), 114-128. <https://doi.org/10.1177/0145482X19840454>
- Choobdary, A., Alizadeh, H., Sharifi Daramadi, P., & Asgari M. (2020). Development and pathology of executive functions in children with visual impairment: A systematic review study. *Journal of Child Mental Health*, 7(1), 411-430. <https://doi.org/10.29252/jcmh.7.1.25> [In Persian]
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21(1), 258-269. <https://doi.org/10.1037/h0079809>
- Datu, J. A., Wong, G. S., & Rubie-Davies, C. M. (2021). Can kindness promote media literacy skills, self-esteem, and social self-efficacy among selected female secondary school students? An intervention study. *Computer and Education Journal*, 161(7), 104062. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104062>
- Davis, M. T., Cumming, I. K., & Southward, J. D. (2022). Self-determination skills: building a foundation for student success. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2070590>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Dehnad, V. (2021). The theory of self-determination and its link to the theory of goal setting. *Rooyesh*, 10(3), 171-182. <http://frooyesh.ir/article-1-2560-fa.html> [In Persian]
- Demetriou, Y., & Bachner, J. (2019). A school-based intervention based on self-determination theory to promote girls' physical activity: study protocol of the CReActivity cluster randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1), 519. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6817-y>
- Erozkan, A., & Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *The online Journal of Counseling and Education*, 1(2), 57-74. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423913574.pdf>
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 159-169. <http://dx.doi.org/10.1177/088572889401700205>

- Gazo, A. M., Mahasneh, A. M., Abood, M. H., & Muhediat, F. A. (2020). Social self-efficacy and Its relationship to loneliness and internet addiction among Hashemite university students. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 144-155. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p144>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Hagiwara, M., Shogren, K. A., & Leko, M. M. (2017). Reviewing research on the self-Determined learning model of instruction: mapping the terrain and charting a course to promote adoption and use. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1(1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0007-7>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Kauffman, J. M. (2023). *Exceptional learners* (15th Edition). Pearson Education, Inc. <https://www.amazon.com/Exceptional-Learners-Introduction-Special-Education-ebook/dp/B09STKPCL3>
- Hosseinimehr, N., Khezri Moghadam, N., & Pourehsan, S. (2021). The effectiveness of compassion focused training (CFT) on social self-efficacy, distress tolerance and self-criticism in adolescents' girls under welfare organization care. *Positive Psychology Research*, 7(2), 33-48. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.123728.1959> [In Persian]
- 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 Austin. <http://hdl.handle.net/2152/ETD-UT-2010-08-1666>
- Klauke, S., Sondocie, C., & Fine, I. (2023). The impact of low vision on social function: The potential importance of lost visual social cues. *Journal of Optometry*, 16(1), 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.optom.2022.03.003>
- Lee, S. Y., & Mesfin, F. B. (2023). Blindness. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK448182/>
- Lindsay, S., & Varahra, A. (2022). A systematic review of self-determination interventions for children and youth with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 44(19), 5341–5362. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1928776>
- Llanos-Muñoz, R., Vaquero-Solís, M., López-Gajardo, M. Á., Sánchez-Miguel, P. A., Tapia-Serrano, M. Á., & Leo, F. M. (2023). Intervention program based on self-determination theory to promote extracurricular physical activity through physical education in primary school: A study protocol. *Children*, 10(3), 504-513. <http://dx.doi.org/10.3390/children10030504>
- Mansurnejad, Z., Malekpour, M., Ghamarani, A., & Yarmohammadian, A. (2019). The effectiveness of self-determination skills training on basic psychological needs of students with externalized behavioral problems. *Psychological Achievements*, 26(1), 1-16. doi: 10.22055/psy.2019.25336.2043 [In Persian]
- Mitchell, K. M., McMillan, D. E., Lobchuk, M. M., Nickel, N. C., Rabbani, R., & Li, J. (2021). Development and validation of the situated academic writing self-efficacy scale (SAWSES). *Assessing Writing*, 48(1), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100524>
- Parker, F. (2019). *Music therapy as a behavior modification for students with severe behavior* [Doctoral dissertation]. Auburn University. <http://hdl.handle.net/10415/6572>
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2012). Body image in adolescents with and without visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 122–131. <https://doi.org/10.1177/0264619612458098>
- Qian, J., Li, X., Liu, T., Zhang, M., & Li, K. (2023). Direct and indirect effects of self-directed learning on creativity in healthcare undergraduates: a chain mediation model of openness to challenge and diversity and creative self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1182692>
- Sajjadpour, S. H., Mehrabi, H., Hosseinalizadeh, M., & Abdulmohammadi, K. (2015). The relationship between the social self-efficacy components of adolescents with the tendency to risky behaviors. *North*

- Khorasan Police Science Quarterly*, 1(3), 63-73. http://khs.jrl.police.ir/article_17131_html?lang=en [In Persian]
- Scally, J. B., & Lord, R. (2019). Developing physical activity interventions for children with a visual impairment: Lessons from the first steps initiative. *British Journal of Visual Impairment*, 37(2), 108-123. <https://doi.org/10.1177/0264619618823822>
- Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2017). Investigating the impact of flipped classroom on students' learning experiences: a self-determination theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>
- Shahed, S., Ilyas, Z., & Hashemi, A. M. (2016). Academic performance, self-efficacy and perceived social support of visually impaired students. *Annals of King Edward Medical University*, 22(1), 72-77. <https://doi.org/10.21649/akemu.v22i1.1068>
- Shakibnia, A. (2021). The effectiveness of orientation and movement education on increasing self-efficacy and self-expressing of visually impaired students. *Journal of Exceptional Education*, 4(164), 55-60. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-2429-fa.html> [In Persian]
- Shakoor, S. A., Rahman, M., Hossain, A. H. M. E., Moniruzzaman, M., Bhuiyan, M. R., Hakim, F., & Zaman, M. M. (2022). Prevalence of blindness and its determinants in Bangladeshi adult population: results from a national cross-sectional survey. *BMJ Open*, 12(4). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-052247>
- Siira, H. J., Falck A. A., & Kyngäs H. A. (2019). Health-related quality of life and related factors among older adults with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 37(3), 183-193. <https://doi.org/10.1177/0264619619839737>
- Stribing, A., Pennell, A., Gilbert, E. N., Lieberman, L. J., & Brian, A. (2022). Self-perceptions, misperceptions, and locomotor skills in adolescents with visual impairments: A preliminary investigation. *Journal of Motor Learning and Development*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.1123/jmld.2021-0021>
- Tamannaifar, M. (2013). The prediction of social anxiety based on self-assertion and self-efficacy. *Quarterly Journal of Family and Research*, 9(4), 95-118. <http://qjfr.ir/article-1-119-fa.html> [In Persian]
- Zare, Y., Farrokhi, A. R., & Rasa, A. (2021). The effectiveness of self-determination skills training on academic self-concepts and academic self-efficacy of fifth grade students in Yasoj. *Quarterly Journal of Studies and Psychological News in Adolescents and Youth*, 2(1), 304-317. <https://journals.kmanpub.com/index.php/jayps/article/view/485> [In Persian]

