

## The Effect of Group Play Training on Adaptive Behavior of Girls and Boys with Educable Mental Disabilities

**Arezoo Shahmive Isfahani. Ph.D Student**

Psychology, University of Isfahan

**Mansoure Bahramipour. Ph.D. Student**

Academic member, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan)

**Tahere Heidari. M.A.**

Psychology, University of Isfahan

**Salar Faramarzi. Ph.D.**

Academic member, University of Isfahan

## تأثیر آموزش بازی گروهی بر رفتار سازشی دختران و پسران کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر

آرزو شاه‌میوه‌اصفهانی\*

دانشجوی دکتری دانشگاه اصفهان

منصوره بهرامی‌پور

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)

طاهره حیدری

کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سالار فرامرزی

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان

### Abstract

The purpose of this research was to determine the effect of group play training on adaptive behavior of educable mentally disabled students. The statistical population of this study included all students with intellectual disability in grades 1, 2, 3 of educable primary schools in Isfahan. The sample included 40 students (20 boys and 20 girls) who were selected by multi-stage cluster sampling. Then they were randomly divided into two groups: the experimental (10 girls and 10 boys) and control (10 girls and 10 boys) groups. The instrument used in this research was, Vineland Social Maturity Scale (Doll, 1965). The pretest was administered to both the experimental and control groups. Then experimental group received the group play training for 8 sessions, each, one hour. Then post-test administered. The results of co-variance analyses showed that group play training had a significant effect on adaptive behavior of these children ( $P < 0.0001$ ). Also, the results showed that there was no significant difference between girl's and boy's mean scores of Vineland social maturity scale in post test. The finding showed that the group play training could increase adaptive behavior in students with intellectual disabilities ( $P < 0.0001$ ).

**Keywords:** group play training, adapted behavior, mental disability.

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر آموزش بازی گروهی بر رفتار سازشی پسران و دختران کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر است. روش پژوهش نیمه تجربی به صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری همه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پایه اول، دوم و سوم ابتدایی شهر اصفهان و روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی بود. نمونه این پژوهش ۴۰ کودک کم‌توان ذهنی بود که به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش (۱۰ دختر، ۱۰ پسر) و گواه (۱۰ دختر، ۱۰ پسر) قرار گرفتند. ابزار پژوهش عبارت از مقیاس رفتار سازشی واینلند (دال، ۱۹۶۵) بود. پس از اجرای پیش‌آزمون بر روی دو گروه گواه و آزمایش، کودکان کم‌توان ذهنی گروه آموزش ۸ جلسه یک‌ساعته بازی‌های گروهی را در مدرسه آموزش دیدند و سپس پس‌آزمون بر روی هر دو گروه انجام گرفت. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که آموزش بازی‌های گروهی بر رفتار سازشی این کودکان، مؤثر بوده است ( $P < 0/0001$ ). ضمن اینکه بین دو گروه دختر و پسر در میانگین نمرات پس‌آزمون رفتار سازشی مقیاس رفتار سازشی واینلند تفاوت معناداری مشاهده نشد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش بازی‌های گروهی قادر به افزایش رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است. واژه‌های کلیدی: آموزش بازی گروهی، رفتار سازشی، کم‌توانی ذهنی.

## مقدمه

قابل مقایسه با همسالان عادی آنها نیست. کودک کم‌توان ذهنی به چندین دلیل ممکن است در یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌ها مشکل داشته باشد؛ از جمله حواس‌پرتی، بی‌توجهی، ناتوانی در تشخیص سرنخ‌ها و نشانه‌های اجتماعی و رفتار تکانشی. بدین ترتیب این‌گونه کودکان نیازمند آموزش مناسب در زمینه استدلال کردن، قضاوت و مهارت‌های اجتماعی هستند که به روابط اجتماعی بسیار مثبت و کفایت شخصی منجر می‌شود. تفاوت مهارت‌های سازشی برای افراد با کم‌توانی ذهنی ممکن است با تصور از خود پایین و انتظار بیشتر برای شکست در هر دو موقعیت تحصیلی و اجتماعی در ارتباط باشد (هاردمن، درو و ایگان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

همان‌گونه که اشاره شد، کودکان کم‌توان ذهنی در رفتار سازشی و در نتیجه در فرایند اجتماعی شدن مشکلاتی دارند که فرایند اجتماعی شدن و زندگی مستقل را برای آنان دشوار می‌سازد و بار سنگینی را به خانواده تحمیل می‌کند. به دو دلیل برای افراد کم‌توان ذهنی بسیار مهم است که روابطشان را با افراد عادی گسترش دهند، اول اینکه افراد کم‌توان ذهنی نیازمند به شرکت در موقعیت‌های اجتماعی هستند تا از طریق آن بتوانند راههای مناسب رفتار اجتماعی را یاد بگیرند. دوم اینکه تعامل و شکل‌دهی روابط افراد ناتوان با افراد عادی ممکن است برچسب‌های مربوط به کم‌توانی ذهنی را کاهش دهد (سیلر، جی و کاراسوف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). به‌منظور بهبود رفتارهای سازشی و اجتماعی، شیوه‌های مختلفی وجود دارد که از جمله می‌توان به آموزش مهارت‌های زندگی، روش‌های تغییر و اصلاح رفتار، فعالیت بدنی و بازی اشاره نمود. بازی نوعی فعالیت بدنی لذت‌بخش است که اجباری نیست و موجب خشنودی کودک می‌شود (کایلوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). واکارو<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) می‌گوید، بعضی کودکان به‌دلیل ناتوانی‌های فیزیکی، حسی و شناختی ممکن است برای شرکت در بازی‌ها نیازمند کمک باشند. تطبیق دادن تکالیف بازی یا مواد بازی به‌منظور تطبیق یافتن با توانایی‌های کودک، سطح فعالیت کودک را برای شرکت در بازی افزایش می‌دهد. مرور متون پژوهشی نشان می‌دهد که بازی کودکان ناتوان با همسالان عادی‌شان متفاوت است. برای مثال تیلتون و آتینگر<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) دریافتند که کودکان عادی با هدف و ساختارمند بازی می‌کنند، مانند هنگامی که با قطعه‌های خانه‌سازی چیزی را می‌سازند، فنجان‌ها را با نعلبکی‌ها ترکیب می‌کنند، یا پیچ‌ها را در مهره‌ها سفت می‌کنند.

در فرهنگ‌های مختلف، افرادی که نمی‌توانند به شیوه مطلوب خود را با نموده‌ها و تقاضاهای محیطی - فرهنگی خود سازگار کنند، از نظر دیگران با تعاریف و ویژگی‌های خاصی به‌عنوان درمانده، ضعیف، ناتوان، عقب‌مانده و غیره شناخته می‌شوند و اغلب برچسب می‌خورند (افروز، ۱۳۸۱). اصطلاح عقب‌ماندگی ذهنی، اصطلاحی است که برای این‌گونه افراد به‌کار می‌رود. از آنجا که این اصطلاح موجب احساس تحقیر می‌شود و بار منفی بالایی دارد، در سالهای اخیر سعی شده که از بار منفی این اصطلاح کاسته و به‌جای آن از اصطلاح‌هایی نظیر ناتوانی ذهنی یا کم‌توانایی ذهنی استفاده شود. این کودکان تأخیر زیادی در یادگیری زبان، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های سازشی، مراقبت از خود نظیر غذا خوردن و لباس پوشیدن و رشد مهارت‌های حرکتی دارند (ملک‌پور، ۱۳۸۶). هیوارد<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) رفتار سازشی را این‌گونه توصیف کرده است: «درجه‌ای از رفتار مؤثر و سودمند که فرد را به حد استانداردهای خودکفایی و مسؤلیت اجتماعی گروهی و فرهنگی سنی خود برساند. رفتار سازشی برحسب سن فرد، انتظارات فرهنگی و تقاضاهای محیطی تغییر می‌کند». براساس تعریف انجمن امریکایی عقب‌ماندگی ذهنی<sup>۲</sup>، رفتار سازشی عبارت است از مجموعه مهارت‌های مفهومی، اجتماعی و عملی که افراد برای عمل کردن در زندگی روزمره آموخته‌اند و برای تشخیص کم‌توانی ذهنی، محدودیت‌های معنادار در رفتار سازشی باید با مقیاس‌هایی که بر روی کل جمعیت افراد دارای ناتوانی و افراد عادی هنجاریابی شده‌اند، تعیین شود. بر روی این مقیاس‌های استاندارد، محدودیت‌های معنادار در رفتار سازشی به‌صورت عملیاتی به‌عنوان کارکردی که حداقل دو انحراف معیار زیر میانگین در یکی از سه نوع رفتار سازشی شامل مهارت‌های مفهومی، اجتماعی و عملی یا یک نمره کلی در مقیاس‌های استاندارد در مهارت‌های مفهومی، اجتماعی و کارکردی تعریف می‌شود (انجمن امریکایی عقب‌ماندگی ذهنی، ۲۰۰۲).

توانایی سازگاری با نیازمندی‌های محیطی، ارتباط با دیگران، و برآورده کردن نیازهای شخصی، همگی از جنبه‌های مهم شیوه زندگی مستقل هستند. رفتار سازشی در محیط مدرسه به‌عنوان توانایی به‌کارگیری مهارت‌های آموخته شده در کلاس، در فعالیت‌های روزمره و محیط طبیعی تعریف شده است. مهارت‌های سازشی برای افراد کم‌توان ذهنی، معمولاً

1. Heward

3. Hardman, Drew &amp; Egan

5. Cailois

7. Tilton &amp; Ottiger

2. AAMR :American Association on Mental Retardation

4. Sailor, Gee &amp; Karasoff

6. Vaccaro

طرز فکر، خلاقیت و تفکر واگرا و رشد زبان می‌شود. رنی<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۰) تأثیر بازی‌درمانی کودک‌محور انفرادی را بر کودکان دارای مشکلات سازگاری بررسی کرد. نتایج این پژوهش کاهش معنی‌داری در مجموع مشکلات رفتاری و مشکلات رفتاری بیرونی شده در کودکان گروه تجربی نشان داد. میشن<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۶) نشان داده است که تمرین‌های جسمانی و بازی یکی از مؤثرترین روش‌های غلبه افراد اوتیسم بر معلولیت‌هایشان است، زیرا به یادگیری مهارت‌های حسی - حرکتی، ارتباطی و اجتماعی شدن کمک می‌کند و باعث افزایش عزت‌نفس آنها می‌شود. مک‌گیر<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۰) تأثیر بازی‌درمانی گروهی را در کاهش مشکلات رفتاری، افزایش رفتار سازشی، سازگاری عاطفی، بهبود مفهوم خود و افزایش خودکنترلی بررسی کرده است. این پژوهش تغییر معناداری از لحاظ آماری نشان نداد، ولی تمایلات مثبتی در رفتار کودکان، خودکنترلی و مفهوم خود در کودکان گروه آزمایش مشاهده گردید. مطالعات نشان داده‌اند که بازی‌درمانی یک رویکرد مؤثر برای درمان کودکان در پهنه وسیعی از مشکلات اجتماعی، هیجانی و رفتاری است. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که بازی‌درمانی، خودپنداره کودک (باگرلی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۴)، عملکرد رفتار بیرونی و رشد زبان را بهبود می‌بخشد (فال، ناولسکی و ولج<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۲؛ دنجر و لاندرس<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهد که کودکان از طریق بازی یاد می‌گیرند بر دنیای اطرافشان مسلط شوند و آن را اداره کنند، مهارت‌های حل مسأله و همدلی را توسعه دهند، تنش‌ها را کاهش دهند و با حوادث گذشته سازگار شوند (برودین<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۵؛ لاندرس، ۲۰۰۲؛ سوان<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱). پژوهش اردستانی (۱۳۸۱) نشان داد که فعالیت‌های ورزشی موجب سازگاری و کنار آمدن فرد معلول با مشکل‌ها و موانع زندگی خود می‌شود. لاریجانی و رازقی (۱۳۸۶) تأثیر شیوه‌های آموزش نمایشی (وانمودسازی تخیلی و نمایش عروسکی) را بر رشد اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد شیوه‌های آموزش نمایشی موجب افزایش رشد اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر ۹ تا ۱۱ ساله می‌شود و از طرف دیگر شیوه آموزش وانمودسازی تخیلی در مقایسه با شیوه آموزش عروسکی مؤثرتر است.

کودکان دارای ناتوانی تمایل کمتری دارند که این‌گونه عمل کنند و در عوض بیشتر به لمس کردن کلی اسباب‌بازی‌های خود مشغول می‌شوند (به نقل از گنجی، ۱۳۸۷). خزانه مهارت‌های بازی کودکان ناتوان، محدود گزارش شده و میزان بروز بازی در این کودکان فراوانی کمتری را نشان داده است (کاپلان - اسنف، برستر، استیل ول و برگن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). نتایج پژوهش‌های هارکنس و باندی<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) نشان داد که خانواده‌های کودکان ناتوان غالباً ترجیح می‌دهند محیط بازی کودکانشان آشنا و موانعش کم باشد، در حالی که خانواده‌های کودکان عادی ترجیح می‌دهند محیط بازی کودکانشان کمتر آشنا و بیشتر جدید باشد. برادلی<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) نشان داد که اگرچه اسباب‌بازی‌ها و بازی‌ها ظرفیت و توانایی لازم در رابطه با رشد اجتماعی و شناختی را دارند، اما اگر مسلط شدن بر آنها مشکل باشد ممکن است حس ناکامی ایجاد کند، همان‌گونه که ممکن است در کودکان ناتوان این احساس را به وجود آورد. بسیاری از کودکان دارای ناتوانی در معرض خطر «درماندگی آموخته شده»<sup>۴</sup> قرار می‌گیرند، زیرا انتظار دارند تا دیگران برقراری رابطه و بازی را شروع کنند. در مطالعه‌ای که هدفش بررسی بازی کودکان ۳ تا ۳۲ ماهه بود، تفاوت‌های بازی ۱۹ کودک مبتلا به فلج مغزی و ناتوان رشدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که نمره کودکان مبتلا به فلج مغزی و ناتوانی رشدی در مقایسه با همسالان سالم در بازی به مراتب پایین‌تر است (اکیموتو، باندی و هانزلیک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). اما استنباط می‌شود که مهارت‌های بازی به‌طور خودکار مهارت‌های سودمند را در کودکان ناتوان بهبود می‌بخشد (میسرت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). بنابراین اهمیت بازی در مداخله مهم است زیرا پژوهش‌ها تأثیر بازی را در رشد اجتماعی و هیجانی، رشد زبان و مهارت‌های حرکتی، خلاقیت و حل مسأله نشان داده است (هام<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). الیاس و برک<sup>۸</sup> (۲۰۰۲) طی پژوهشی دریافتند زمانی که کودک در حال بازی است، فعالانه محرک‌ها را سازمان می‌دهد، با پذیرش نقش‌ها، هنجارهای اجتماعی را فرا می‌گیرد و رفتارش را مطابق آن هنجارها تعدیل می‌کند. آیزنبرگ و کایزبری<sup>۹</sup> (۲۰۰۲) نشان دادند که بازی باعث بهبود توجه، مهارت‌های برنامه‌ریزی و

1. Kaplan-Snoff, Brewster, Stillwell & Bergen  
3. Bradley  
5. Okimoto, Bundy & Hanzlik  
7. Hamm  
9. Isenberg & Quisenberry  
11. Massion  
13. Baggerly  
15. Danger & Landreth  
17. Swan

2. Harkness & Bundy  
4. learned helplessness  
6. Mistrett  
8. Elias & Berk  
10. Rennie  
12. Mc Guire  
14. Fall, Navelski & Welch  
16. Brodin

در مورد نقش جنسیت در بازی، سربین، کانر، و سیترون<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در پژوهشی تفاوت‌های جنسیتی در بازی کودکان دبستانی و نقش معلم روی مهارت‌های بازی دو جنس را بررسی کردند. نتایج، تفاوتی بین دو گروه دختر و پسر در بازی‌ها نشان نداد. تعامل با معلم در هر دو گروه یکسان بود. ابرلی و گلبک<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) نیز تأثیر بازی با مکعب و ساختن الگو را در کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر مقایسه کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که تأثیر این بازی‌ها و میزان آنها در هر دو گروه مساوی بود و هر دو گروه دختر و پسر به یک نسبت از این بازی‌ها بهره بردند. هر دو گروه نیز تعاملات اجتماعی مشابهی را در بازی‌ها نشان دادند.

مهرداد (۱۳۹۰) در پژوهشی تأثیر بازی‌درمانی فردی و گروهی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شهر خرم‌آباد بررسی کرد. نتایج نشان داد که بازی‌درمانی بر پیشرفت تحصیلی این کودکان تأثیر دارد همچنین تأثیر بازی‌های گروهی بیشتر از بازی‌های فردی بود.

از آنجا که بررسی مطالعات انجام گرفته نشان می‌دهد تا زمانی که فرد از رشد اجتماعی برخوردار نباشد، نمی‌تواند با دیگر افرادی که به‌گونه‌ای با او در ارتباط هستند، روابط بهینه و مؤثری داشته باشد، بنابراین ضروری است که فرصت‌ها و فعالیت‌هایی فراهم آورد که کودکان کم‌توان ذهنی به صورت فعال و ثمربخش در آن شرکت داشته باشند، به‌طوری که به‌خوبی احساس کنند که وجود و حضور و تلاش آنها مفید و باارزش است. در ضمن از آنجا که پژوهش‌های به عمل آمده در زمینه رفتار سازشی پیشنهاد کرده‌اند که بازی در رفتار سازشی و اجتماعی شدن افراد نقش دارد، هدف از اجرای این پژوهش بررسی میزان تأثیر آموزش بازی‌های گروهی بر رفتار سازشی کودکان کم‌توان ذهنی است.

بنابراین فرضیه‌های پژوهش عبارت است از:

۱- بین میانگین نمرات پس‌آزمون رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی گروه آموزش و گواه پس از آموزش بازی‌های گروهی تفاوت معناداری وجود دارد.

۲- بین میانگین نمرات پس‌آزمون رفتار سازشی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد.

۳- تأثیر متقابل بین عضویت گروهی و جنسیت بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی معنادار است.

## روش

**روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه:** روش پژوهش نیمه تجربی و طرح آن به‌صورت دو گروهی (گروه آموزش و گواه)

همراه با دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری در این پژوهش همه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مقطع اول، دوم و سوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بود. نمونه پژوهش ۴۰ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر (۲۰ دختر و ۲۰ پسر)، در مقاطع تحصیلی اول، دوم و سوم بود که برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. بدین معنا که از ۵ ناحیه آموزش و پرورش دو ناحیه به‌طور تصادفی انتخاب و سپس ۴۰ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی به‌طور تصادفی از سه مدرسه این دو ناحیه انتخاب شدند که ۲۰ دختر و ۲۰ پسر بودند. سپس ۲۰ نفر به‌طور تصادفی در گروه‌های گواه و آموزش قرار گرفتند.

## ابزار سنجش

**پرسشنامه جمعیت‌شناختی** شامل اطلاعاتی نظیر سن، جنس، پایه کلاسی، سطح تحصیلات والدین، تعداد اعضای خانواده.

**مقیاس رفتار سازشی واینلند** (که دارای ۸ زمینه، خودیاری عمومی، خودیاری در خوردن، خودیاری در پوشیدن، خودرهبی، مشغولیات، جابه‌جایی، ارتباط و اجتماعی شدن است). مقیاس رفتار سازشی واینلند (دال<sup>۳</sup>، ۱۹۶۸)، روی ۶۲۰ مرد و زن در هر یک از گروه‌های سنی (تولد تا ۳۰ سالگی) هنجاریابی شده است و ضریب پایایی آن ۰/۹۲ گزارش شده است (آناستازی، ۱۳۷۱). این مقیاس ۱۱۷ سؤال دارد که نمره‌های ۰، ۰/۵ یا ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. توکلی، بقولی، قامت‌بلند، بواله‌ری و بیرشک (۱۳۷۹) این مقیاس را در ایران در مقاطع سنی تولد تا ۱۸ سالگی و ۱۱ ماهگی هنجاریابی کردند. ۱۶۵۰ آزمودنی به‌نحی در ۱۵ گروه سنی در مناطق شهری و روستایی استان‌های فارس، خراسان، زنجان، کهگیلویه و بویراحمد و شهر تهران مورد بررسی قرار گرفتند. به‌منظور بررسی روایی آن، این مقیاس بر روی ۱۳۰ فرد کم‌توان ذهنی به‌کار برده شد. افزون بر آن برای تعیین پایایی مقیاس به شیوه بازآزمایی بر روی ۱۷۰ نفر از پدران و مادران آزمودنی‌ها اجرا گردید. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ماده‌های مقیاس در مورد جمعیت ایرانی از پایایی و روایی رضایت‌بخش برخوردار است. همچنین جدول‌های نمره‌های هنجار شده با فواصل سنی ۲، ۳ و ۴ ماه و سطوح انطباقی در مورد قلمروها و بخش مرکب رفتار سازشی، سطوح ناسازگار در قلمرو رفتار ناسازگار، رتبه‌های درصدی و نمره‌های هنجار شده ۹ گانه، معادل‌های سنی در قلمروها و زیرقلمروها و بخش مرکب رفتار سازشی محاسبه گردید. در این پژوهش

پارچه‌ای، آوازخوانی (سرود دسته‌جمعی) با اشعار ساده، تقلید از حیوانات، بازی ما یک قطار هستیم، بازی ضربه به بادکنک، بازی بولینگ، بازی صفحه‌دار رومیزی، تزیین کدوتنبل، پازل زمینی، جورچین، کارت‌بازی، و دیوارهای آجری، از بسته آموزشی آدامز (۲۰۰۶) به اجرا در آمد.

پس از پایان آموزش، آزمون رفتار سازشی واینلند دوباره روی دو گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. همه داده‌های جمع‌آوری شده از دانش‌آموزان و مادران آنها با روش آماری تحلیل کواریانس با نرم‌افزار SPSS15، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

#### یافته‌ها

براساس نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنف پیش‌فرض هنجار بودن توزیع نمرات رفتار سازشی در هر دو گروه رد نشد ( $P > 0/05$ ). بنابراین نمرات رفتار سازشی از توزیع عادی برخوردار بود.

متغیرهایی که در این پژوهش رابطه آنها با پیش‌آزمون‌های رفتار سازشی بررسی گردید عبارت بودند از: سن، تحصیلات پدر و مادر، پایه کلاسی، تعداد اعضای خانواده و نمرات پیش‌آزمون. سن با نمرات پیش‌آزمون رفتار سازشی رابطه داشت که تأثیر آن در تحلیل کواریانس بررسی شد.

نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش بازی‌های گروهی و جنسیت بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در جدول ۱ ارائه شده است. در این تحلیل نمرات پیش‌آزمون و سن بررسی گردید.

ضریب پایایی بازآزمایی نمره‌های هنجاریابی شده در حوزه مهارت‌های ارتباطی از ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ با میانگین ۰/۸۴، در حوزه مهارت‌های زندگی روزمره از ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ با میانگین ۰/۸۳، در حوزه مهارت‌های اجتماعی شدن از ۰/۸۲ تا ۰/۸۸ با میانگین ۰/۸۵ و در حوزه مهارت‌های حرکتی از ۰/۷۹ تا ۰/۸۸ با میانگین ۰/۸۹ در تغییر بود. این بررسی نشان داد که این مقیاس در ایران از پایایی رضایت‌بخشی برخوردار است و توانایی تمایزگذاری گروه کم‌توان ذهنی از گروه بهنجار را دارد. از این رو روایی افتراقی آن در تأیید روایی ساختار نیز به شمار می‌رود (نمونه‌ای از سؤالات مقیاس واینلند ویژه ۷ تا ۸ سالگی: خیالی بودن موجوداتی مثل بابانوروز و دیو و پری را تشخیص می‌دهد، از کارد غذاخوری برای بریدن غذا یا نان استفاده می‌کند). هر سؤال مقیاس واینلند ممکن است نمره ۰، ۰/۵ و ۱ را به خود اختصاص دهد.

**روش اجرا و تحقیق:** پس از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها و جایگزینی آنها پیش‌آزمون (مقیاس رفتار سازشی واینلند) اجرا شد و متغیر مستقل که در این پژوهش آموزش بازی‌های گروهی بود، طی ۸ جلسه یک‌ساعته روی آزمودنی‌ها اجرا شد. این بازی‌ها از بسته آموزشی آدامز (۲۰۰۶) گرفته شد. این کتاب شامل بازی‌های گروهی است و برای دانش‌آموزان دبستانی نوشته شده است که بخشی از این کتاب فعالیت‌هایی را به‌منظور سازگاری دانش‌آموزان در همه سنین و گروه‌های مهارتی شامل می‌شود. آموزش بازی‌های گروهی در ۸ جلسه یک‌ساعته اجرا شد و بازی‌های مختلف شامل: اجرای نمایش با عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی یا اسباب‌بازی‌های عروسکی

جدول ۱- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش و جنسیت بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

منابع	میانگین مجذورات	درجه آزادی	ضریب F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۱۵۱۴/۲۶	۱	۱۲۶/۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱/۰۰۰
گروه	۱۱۱۴/۵۸	۱	۹۷/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷	۱/۰۰۰
خطا	۱۷۰/۷۴	۳۶	-	-	-	-
جنس	۲۸/۰۱	۱	۱/۷۳	۰/۴۰	۰/۶۱	۰/۰۹
گروه* جنسیت	۱۵/۷۲	۱	۰/۰۹	۰/۷۶	۰/۰۰۳	۰/۰۶

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و گواه در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون رفتار سازشی

گروهها	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش‌آزمون	دختر ۷۲/۱۰
		پسر ۴۴/۸۰
	پس‌آزمون	دختر ۱۰۴/۴۰
		پسر ۷۷/۴۰
گواه	پیش‌آزمون	دختر ۴۶
		پسر ۴۵/۷۰
	پس‌آزمون	دختر ۴۸/۶۰
		پسر ۴۷/۹۰

میانگین و انحراف معیار نمرات رفتار سازشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش دختر و پسر در جدول ۲ ارائه شده است.

### بحث

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش بازی‌های گروهی بر رفتار سازشی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مؤثر بوده است. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های الیاس و برک (۲۰۰۲)، مک‌گیر (۲۰۰۰)، لاریجانی و رازقی (۱۳۸۶)، فال و همکاران (۲۰۰۲)، دنجر و لاندیس (۲۰۰۵)، برودین (۲۰۰۵)، لاندیس (۲۰۰۲)، سوان (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین نتیجه این فرض می‌توان اظهار داشت هنگامی که بازی‌ها با ویژگی‌ها و توانمندی‌های کودکان از جمله کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر مطابقت داده شود، کودک قادر خواهد بود از توانمندی‌های خود که متناسب با نوع بازی است، استفاده کند و بدین ترتیب اگر مهارت نهفته‌ای داشته باشد آنها را بروز دهد و اگر مهارت نداشته باشد، موجب ایجاد و رشد این مهارت گردد. بنابراین از آنجا که بازی‌های گروهی جنبه گروهی دارد، این امر خود موجب تشویق کودک کم‌توان ذهنی در ورود به جمع و در نتیجه تقلید کردن مهارت‌های بازی از دیگر کودکان می‌شود. نتیجه این تقلید و همانندسازی ایجاد و رشد توانمندی‌های اجتماعی و رفتار سازشی در او خواهد شد. گرچه در مورد تأثیر بازی‌های گروهی روی جنسیت پژوهشی یافت نشد که بتوان نتیجه این پژوهش را با آنها مقایسه کرد، به هر حال نتیجه این پژوهش نشان داد که بازی‌های گروهی در رابطه با جنسیت تفاوت چندانی را ایجاد نمی‌کند. در تبیین این

فرضیه ۱: بین میانگین‌های نمرات پس‌آزمون رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دو گروه آزمایش و گواه تفاوت وجود دارد. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، این تفاوت معنادار است ( $P < 0/0001$ ). بنابراین فرضیه ۱ تأیید شد. میزان تأثیر آموزش ۷۷ درصد بوده است. توان آماری ۱ نشان می‌دهد که حجم نمونه برای آزمون این فرضیه کافی بوده است.

فرضیه ۲: بین میانگین نمرات پس‌آزمون رفتار سازشی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌توان ذهنی تفاوت وجود دارد. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، این تفاوت معنادار نیست، بنابراین فرضیه ۲ تأیید نشد. فرضیه ۳: تأثیر متقابل بین عضویت گروهی و جنسیت بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی معنادار است. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تعامل بین آموزش و جنسیت معنادار نیست، بنابراین فرضیه ۳ تأیید نشد.

آزمون لوین نشان داد که تفاوت واریانس‌های بین دو گروه در نمرات رفتار سازشی معنی‌دار است ( $P < 0/0001$ ). به دلیل اینکه حجم گروه‌ها مساوی و گروه نمونه آزمایش شامل ۲۰ نفر بوده است، رعایت پیش‌فرض‌ها لزومی نداشت، با این حال آزمون غیرپارامتری یومان‌ویننی نیز انجام گرفت که نتایج آن نشان داد تفاوت بین توزیع نمرات رفتار سازشی دو گروه معنادار است، بنابراین فرضیه ۱ دوباره تأیید شد.

به‌طور خلاصه نتایج پژوهش نشان داد که آموزش بازی‌های گروهی میانگین نمرات رفتار سازشی را در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی افزایش داده است و این آموزش بر هر دو جنس دختر و پسر به یک اندازه تأثیر داشته است. همچنین تعامل آموزش و جنسیت معنادار نبود.

- Adams, L.W. (2006). *A social curriculum skills*. US: Guilford press.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation; Definition, classification, and systems of supports*. 10<sup>th</sup> ed. USA: Author.
- Baggerly, J. (2004). The effects of child-centered group play therapy on self-concept, depression, and anxiety of children who are homeless. *International Journal of Play Therapy, 12(2)*, 31-51.
- Bradley, R.H. (1995). Social-cognitive development and toys. *Topics in Early Childhood Special Education, 5(3)*, 11-30.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care, 175(8)*, 635-646.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Urbana and Chicago, University of Illinois Press (originally published in 1958; translated from the French by Meyer Barash).
- Danger, S., & Landreth, G. (2005). Child-centered group play therapy with children with speech difficulties. *International Journal of Play Therapy, 14(1)*, 81-102.
- Doll, E.A. (1968). Trends and problems in the education of the mentally retarded, 1800-1940. *American Journal of Mental Deficiency, 72*, 175-183.
- Eberly, J.L., & Golbeck, S.L. (2004). Blocks, building and mathematics: influences of task format and gender of play partners among preschoolers. *Advances in Early Education and Day Care, Volume 13, 2004, Pages. 39-54*.
- Elias, C.L., & Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 216-238.
- Fall, M., Navelski, L.F., & Welch, K.K. (2002). Outcomes of a play intervention for children identified for special education services. *International Journal of Play Therapy, 11(2)*, 91-106.
- Hamm, E. (2006). Playfulness and the Environmental Support of Play in Children With and Without Developmental Disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*.
- Hardman, M., Drew, C., & Egan, M. (2007). *Human Exceptionality; society, school, and family*, 7th ed. USA: Wiley.
- Harkness, L., & Bundy, A.C. (2001). The Test of Playfulness and children with physical disabilities. *The Occupational Therapy Journal of Research, 21*, 73-89.
- Heward, W. (2008). Adaptive behavior. *Exeptional children. Wiki Answers. Publication*.
- Isenberg, J.P. & Quisenberry, N. (2002). Play is essential for all children. Association for childhood education international. Retrieved from the world wide web. <http://www.Altavista.com>.

نتیجه می‌توان اظهار داشت از آنجا که بازی یک فعالیت خوشایند برای تمام کودکان از هر دو جنس است، بنابراین هر دو جنس به‌طور یکسان از بازی لذت می‌برند و این امر موجب رشد رفتار سازشی و مهارت‌های اجتماعی در هر دو جنس می‌شود. برای تعمیم نتیجه این پژوهش که بر روی یک نمونه ۴۰ نفری از کودکان ناتوان ذهنی آموزش‌پذیر اول تا سوم دبستان انجام شد. باید جانب احتیاط را رعایت کرد. برای اینکه نتایج پژوهش قابلیت تعمیم بیشتری داشته باشد، توصیه می‌شود در پژوهش‌های بعدی از نمونه‌های بیشتری استفاده شود. در مورد پیشنهادهای کاربردی، از آنجا که بازی نقش بسیار مهمی در همه جوانب رشدی کودکان، چه عادی و چه با نیازهای خاص دارد، می‌توان از آموزش بازی‌های حرکتی گروهی برای گروه‌های دیگر کودکان (نظیر کودکان با ناتوانی جسمی - حرکتی) و در زمینه‌های دیگر (مثل رشد حرکتی، رشد زبانی، رشد شناختی و...) استفاده کرد و پژوهش‌هایی در این زمینه‌ها انجام داد.

## منابع

- اردستانی، ع. (۱۳۸۱). مقایسه نگرش افراد معلول ورزشکار و غیرورزشکار نسبت به خود از بعد اجتماعی. خلاصه مقاله‌های نخستین همایش سراسری جانباز، تربیت‌بدنی و علوم ورزشی. مدیریت امور تربیت بدنی. معاونت فرهنگی و ورزشی سازمان امور جانبازان.
- افروز، غ. (۱۳۸۱). روان‌شناسی و توانبخشی کودکان آهسته‌گام. تهران: دانشگاه تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ.
- آناستازی، آ. روان‌آزمایی. ترجمه محمدتقی براهنی. (۱۳۷۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران. (سال انتشار به زبان اصلی: ۱۹۷۶)
- توکلی، م.ع؛ بقولی، ح؛ قامت‌بلند، ح. ر؛ بوالهروی؛ بیرشک، ب. (۱۳۷۹). هنجاریابی فرم زمینه‌یابی مقیاس رفتار انطباقی واینلند در ایران. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*. ۲۰. ۲۷. ۳۷.
- گنجی، ک. (۱۳۸۷). بازی و کودکان استثنایی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*. صص ۳۳-۴۱.
- لاریجانی، ز؛ رازقی، ن. (۱۳۸۶). بررسی کاربرد هنرهای نمایشی در رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*. سال ۱۷. ۱. ۸.
- ملک‌پور، م. (۱۳۸۶). کودکان استثنایی. اصفهان: انتشارات دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
- مهرداد، ح. (۱۳۹۰). تأثیر بازی‌درمانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی دوره ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*. سال ۲. ۱۲۰-۱۴۶.

- Kaplan-Snoff, M., Brewster, A., Stillwell, J., & Bergen, D. (1998). In D. Bergen (Ed.), *Play: As a medium for learning and development: A handbook of theory and practice* (pp.137-161). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Landreth, G.L. (2002). *Play therapy: The art of the relationship* (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Massion, J. (2006). Sport practice in autism. *Science & Sports*, 21,243-248
- Mc Guire, D.E. (2000). Child-centered group play therapy with children experiencing adjustment difficulties. *Dissertation Abstract international*, 61, 3908.
- Mistrett, S. (2000). *Aguide book for play & assistive technology lending libraries*. University at buffalo. Buffalo, NY14214.
- Okimoto, A.M., Bundy, A., & Hanzlik, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 73-82.
- Rennie, R. (2000). A comparision study of the effectiveness of individual and group play therapy in treating kindergarden children with adjustment problems. *Dissertation Abstract international*, 63, 3117.
- Sailor, W., Gee, K., & Karasoff, P. (2000). Inclusion and school restructuring. In M.E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed., pp.1-29). *Upper Saddle River, NJ: Merrill*.
- Serbin, L.A. Conner, J.M. & Citron, C. (2006). Sex-differentiated free play behavior: Effects of teacher modeling, location, and gender. *Developmental Psychology*, 17, 640-646.
- Swan, B.S. (2011).Effectiveness of play therapy on problem behaviors of children with intellectual disabilities: a single subject design. *Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosoph. University of North Texas*.
- Vaccaro, M. (2002).Adapted play for children with special needs. TelAbility enhancing .the lives of children with disabilities. *wakeford @mail. fpg. unc.edu*.
- VanTatenhove, G. (1997). Teaching power through augmentative communication: Guidelines for early intervention. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 10(2), 185-19.