

۱۱۲۹۵۲



دانشگاه اصفهان
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
گروه روانشناسی

پایان نامه کارشناسی ارشد رشته ی روانشناسی گرایش عمومی

تأثیر بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گویی بر میزان یادداری مطالب درس فارسی در
دانش آموزان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر پایه ی سوم مقطع ابتدایی شهر اصفهان

استادان راهنما:

دکتر مختار ملک پور

دکتر احمد یارمحمدیان

استادان مشاور:

دکتر شعله امیری

دکتر حمید طاهر نشاط دوست

پژوهشگر:

نجمه علنقیان

اسفند ماه ۱۳۸۶

استاد راهنما: دکتر مختار ملک پور

۱۳۸۸ / ۴ / ۶

۱۱۴۹۴۲

کلیه حقوق مادی مترتب بر نتایج مطالعات، ابتکارات
و نوآوری های ناشی از تحقیق موضوع این پایان نامه
متعلق به دانشگاه اصفهان است.



دانشگاه اصفهان

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

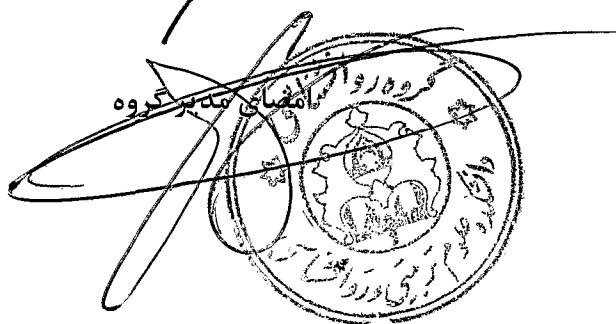
گروه روانشناسی

پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی گرایش عمومی خانم نجمه علنقیان تحت عنوان

تأثیر بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گویی بر میزان یادداری مطالب درس فارسی در دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر پایه ی سوم مقطع ابتدایی شهر اصفهان

در تاریخ ۱۳۸۶/۱۲/۸ توسط هیأت داوران زیر بررسی و با درجه عالی به تصویب نهایی رسید. سر

- | | | | |
|------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| امضا | با مرتبه ی علمی استاد | دکتر مختار ملک پور | ۱- استادان راهنمای پایان نامه |
| امضا | با مرتبه ی علمی استادیار | دکتر احمد یارمحمدیان | |
| امضا | با مرتبه ی علمی استادیار | دکتر شعله امیری | ۲- استادان مشاور پایان نامه |
| امضا | با مرتبه ی علمی دانشیار | دکتر حمید طاهر نشاط دوست | |
| امضا | با مرتبه ی علمی دانشیار | دکتر مهرداد کلانتری | ۳- استاد داور داخل گروه |
| امضا | با مرتبه ی علمی استادیار | دکتر سالار فرامرزی | ۴- استاد داور خارج از گروه |



سپاس خدایی را که فقط او شایسته ی ستایش و پرستیدن است

با تشکر از استادان راهنمای محترم پژوهش، جناب آقای دکتر ملک پور و جناب آقای دکتر یارمحمدیان که در مراحل مختلف اجرا و نگارش این پژوهش، اینجانب را از راهنمایی های ارزنده خود برخوردار نمودند و استادان مشاور محترم، خانم دکتر امیری و جناب آقای دکتر نشاط دوست که با رهنمودهای خردمندانه و دلسوزانه و با جدیت کامل، مسؤلیت هدایت این کار را بر عهده داشتند. همچنین از همکاری مدارس و آموزش و پرورش استثنایی شهر اصفهان قدردانی می نمایم که اگر همکاری آن ها نبود، اجرای این پژوهش با مشکل مواجه می شد.

و با تشکرهای صمیمانه و بی پایان از

زحمات بیدریغ همسر، مادر و مادر همسر که در طی این چند سال، زحمت نگهداری از امید زندگی، ریحانه عزیزم، با آنان بوده و در همه حال مرا یاری دادند.

تقدیم به:

مادرم که در تمام دوران تحصیل مشوقی مهربان و دلسوز برایم بود. کسی که محبت بی دریغش همچون اقیانوسی ژرف در تمام لحظات زندگی مرا در خود غرقه ساخته است.

و تقدیم به پدرم که مهربان است و بی دریغ.

و تقدیم به

همسفر سبز زندگی که همیشه و در همه حال همراه و یاری گر من بوده و صبورانه تمام مشکلات من را تحمل نموده است بی آنکه حتی لحظه ای مرا تنها گذارد.

و تقدیم به گل خوشبوی زندگی ریحانه .

و تقدیم به همه ی کسانی که دوستان دارم.

فهرست مطالب

عنوان صفحه

فصل اول: کلیات پژوهش

۱-۱- مقدمه.....	۱
۲-۱- بیان مسئله.....	۴
۳-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش.....	۸
۴-۱- اهداف پژوهش.....	۱۰
۱-۴-۱- اهداف اصلی.....	۱۰
۲-۴-۱- اهداف فرعی.....	۱۰
۵-۱- فرضیات پژوهش.....	۱۱
۱-۵-۱- فرضیات اصلی.....	۱۱
۲-۵-۱- سوالات پژوهشی.....	۱۱
۶-۱- متغیرهای پژوهش.....	۱۱
۸-۱- تعریف اصطلاحات.....	۱۱
۱-۸-۱- تعاریف نظری.....	۱۱
۲-۸-۱- تعاریف عملیاتی.....	۱۴

فصل دوم: پیشینه ی پژوهش

۱-۲- مقدمه.....	۱۶
۲-۲- تاریخچه و تعریف عقب ماندگی ذهنی.....	۱۷
۳-۲- انواع عقب ماندگی ذهنی.....	۱۸
۱-۳-۲- عقب ماندگی ذهنی سطحی.....	۱۸
۲-۳-۲- عقب ماندگی ذهنی متوسط.....	۲۰
۳-۳-۲- عقب ماندگی ذهنی شدید.....	۲۰
۴-۳-۲- عقب ماندگی ذهنی عمیق.....	۲۰
۴-۲- مشکل حافظه در عقب ماندگان ذهنی.....	۲۰

۲۲.....	۵-۲- یادگیری در عقب ماندگان ذهنی.....
۲۴.....	۶-۲- تعریف و تاریخچه بازی.....
۲۸.....	۷-۲- نظریه های بازی.....
۲۹.....	۱-۷-۲- نظریه ی زیست- ژنتیکی بازی.....
۲۹.....	۲-۷-۲- نظریه ی انرژی مازاد.....
۲۹.....	۳-۷-۲- نظریه ی رفع خستگی.....
۳۰.....	۴-۷-۲- نظریه ی پیش تمرین.....
۳۰.....	۵-۷-۲- نظریه ی تخلیه ی هیجانات.....
۳۰.....	۶-۷-۲- نظریه ی پیازه.....
۳۰.....	۷-۷-۲- نظریه ی دهلیز غرایز.....
۳۷.....	۸-۲- فواید و ارزش های بازی.....
۳۴.....	۹-۲- طبقه بندی انواع بازی.....
۳۷.....	۱-۹-۲- بازی های جسمی.....
۳۷.....	۲-۹-۲- بازی های تقلیدی.....
۳۸.....	۳-۹-۲- بازی های نمایشی.....
۳۸.....	۴-۹-۲- بازی های آموزشی.....
۳۸.....	۵-۹-۲- بازی های خلاقانه.....
۳۸.....	۶-۹-۲- بازی فعال.....
۳۹.....	۷-۹-۲- بازی های کنشی.....
۳۹.....	۸-۹-۲- بازی های منظم.....
۳۹.....	۹-۹-۲- بازی های نامنظم.....
۳۹.....	۱۰-۹-۲- بازی های مهارتی.....
۳۹.....	۱۱-۹-۲- بازی های جمعی یا اجتماعی.....
۳۹.....	۱۰-۲- بازی های وانمودی.....
۴۴.....	۱۲-۲- بازی های وانمودی در کودکان عقب مانده ذهنی.....
۴۷.....	۱۳-۲- آموزش و یادگیری از طریق بازی.....
۵۰.....	۱۴-۲- مروری بر تحقیقات انجام شده.....

۵۱.....	۲-۱۴-۱- تحقیقات انجام شده در خارج.....
۵۷.....	۲-۱۴-۲- تحقیقات انجام شده در داخل.....

فصل سوم: روش پژوهش

۶۰.....	۳-۱- مقدمه.....
۶۰.....	۳-۲- روش پژوهش.....
۶۱.....	۳-۳- جامعه آماری.....
۶۱.....	۳-۴- نمونه و روش نمونه گیری.....
۶۲.....	۳-۵- متغیر های پژوهش.....
۶۲.....	۳-۵-۱- متغیر مستقل.....
۶۲.....	۳-۵-۲- متغیر وابسته.....
۶۲.....	۳-۵-۳- متغیر های کنترل.....
۶۲.....	۳-۶- ابزار پژوهش.....
۶۲.....	۳-۶-۱- آزمون هوس و کسلر کودکان (فرم کوتاه).....
۶۴.....	۳-۶-۱-۱- شیوه ی نمره گذاری آزمون هوس و کسلر کودکان (فرم کوتاه).....
۶۴.....	۳-۶-۲- آزمون های محقق ساخته.....
۶۴.....	۳-۶-۲-۱- شیوه ی نمره گذاری آزمون های محقق ساخته.....
۶۶.....	۳-۶-۳- ابزار قصه گوئی.....
۶۹.....	۳-۶-۴- ابزار مورد نیاز برای بازی وانمودی.....
۷۰.....	۳-۷- روش اجرای پژوهش.....
۷۰.....	۳-۷-۱- مرحله اول.....
۷۰.....	۳-۷-۲- مرحله دوم.....
۷۱.....	۳-۷-۳- مرحله سوم (پیگیری).....
۷۲.....	۳-۸- روش تجزیه و تحلیل آماری داده ها.....

فصل چهارم: نتایج پژوهش

۱-۴- مقدمه.....	۷۴
۲-۴- توصیف داده ها.....	۷۴
۳-۴- پیش فرض های آماری.....	۷۶
۱-۳-۴- پیش فرض نرمال بودن توزیع.....	۷۶
۲-۳-۴- پیش فرض تساوی واریانس ها.....	۷۷
۴-۴- تحلیل استنباطی داده ها.....	۷۸
۱-۴-۴- آزمون فرضیه های پژوهش.....	۷۸
۲-۴-۴- بررسی سؤالات پژوهشی.....	۷۸

فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری

۱-۵- مقدمه.....	۸۵
۲-۵- تبیین یافته های پژوهش.....	۸۷
۱-۲-۵- یافته های اصلی.....	۸۷
۲-۲-۵- یافته های فرعی.....	۸۹
۳-۲-۵- بحث یافته های جانبی.....	۹۰
۳-۵- اعتبار پژوهش.....	۹۰
۴-۵- محدودیت های پژوهش.....	۹۱
۵-۵- پیشنهادات.....	۹۱
۱-۵-۵- پیشنهادات پژوهشی.....	۹۱
۲-۵-۵- پیشنهادات کاربردی.....	۹۲
منابع و مأخذ.....	۹۳

فهرست شکل ها

صفحه

عنوان

- شکل ۴-۱- میانگین نمرات فارسی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل.....۷۱
- شکل ۴-۲- میانگین های تعدیل شده یادداری در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله ی پس آزمون.....۷۵
- شکل ۴-۳- میانگین های تعدیل شده یادداری در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله ی پیگیری.....۷۷
- شکل ۴-۴- میانگین های تعدیل شده یادداری دختران و پسران در مرحله ی پس آزمون.....۷۸
- شکل ۴-۵- میانگین های تعدیل شده یادداری دختران و پسران در مرحله ی پیگیری.....۷۹

فهرست جدول ها

عنوان	صفحه
جدول ۱-۳- سیمای کلی پژوهش.....	۵۷
جدول ۲-۳- ضریب اعتبار و معادله ی هوشبهر فرم های کوتاه مقیاس هوشی و کسلر.....	۶۱
جدول ۳-۳- شرح کامل جلسات آموزشی.....	۶۷
جدول ۱-۴- میانگین و انحراف استاندارد مربوط به میانگین نمرات دروس فارسی دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری.....	۷۱
جدول ۲-۴- نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف و شاپیرو- ویلک در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع.....	۷۲
جدول ۳-۴- نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در جامعه.....	۷۳
جدول ۴-۴- نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر عضویت گروهی و جنسیت بر یادداری مطالب درس فارسی در مرحله پس آزمون.....	۷۳
جدول ۵-۴- میانگین های تعدیل شده یادداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله ی پس آزمون.....	۷۴
جدول ۶-۴- نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر عضویت گروهی و جنسیت بر یادداری مطالب درس فارسی در مرحله فارسی در مرحله پیگیری.....	۷۶
جدول ۷-۴- میانگین های تعدیل شده یادداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله ی پیگیری.....	۷۶
جدول ۸-۴- میانگین های تعدیل شده یادداری دختران و پسران در مرحله ی پس آزمون.....	۷۷
جدول ۹-۴- میانگین های تعدیل شده یادداری دختران و پسران در مرحله ی پیگیری.....	۷۹

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش به شیوه بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گوئی بر میزان یادداری مطالب درس فارسی در دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر بود. بدین منظور از بین جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر نواحی پنج گانه آموزش و پرورش استثنایی شهر اصفهان، تعداد ۱۶ دانش آموز دختر و ۱۶ دانش آموز پسر بطور تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند. نمونه های این پژوهش عبارت بودند از گروه آزمایشی متشکل از ۸ دانش آموز دختر و ۸ دانش آموز پسر که آموزش به شیوه بازی وانمودی مبتنی بر قصه گوئی را در طول ۱۲ جلسه هفتگی دریافت نمودند و گروه گواه، متشکل از همین تعداد دانش آموز بودند که این آموزش را دریافت نکردند. فرضیه پژوهش این بود که آموزش به شیوه بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گوئی باعث افزایش میزان یادداری مطالب درس فارسی در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه می شود. ابزار مورد استفاده در این پژوهش آزمون هوش و کسلر کودکان (فرم کوتاه) و آزمونهای محقق ساخته دروس فارسی بود. آزمون های دروس فارسی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بر روی دو گروه آزمایشی و گواه اجرا گردید. نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از آن بود که بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گوئی باعث افزایش معنی داری در میانگین نمرات دروس فارسی (که به عنوان تعیین کننده میزان یادداری در نظر گرفته شده بودند) گروه آزمایشی، نسبت به گروه گواه گردید ($P < 0.001$). همچنین نتایج نشان داد که میزان تفاوت در یادداری مطالب درس فارسی در میان دانش آموزان دختر و پسر پس از آموزش به شیوه بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گوئی از لحاظ آماری معنی دار می باشد. نتایج این پژوهش مبین این است که بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گوئی می تواند به عنوان یک روش آموزشی مفید، برای دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر به کار رود.

کلید واژه ها: بازی وانمودی، قصه گوئی، یادداری، عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر

فصل اول

کلیات پژوهش

۱-۱- مقدمه

تا کنون تلاش زیادی برای تعریف کودکان استثنایی^۱ صورت گرفته است. برخی این واژه را برای کودکان سرآمد و برخی دیگر برای کودکان با استعداد، اما غیر معمول به کار می‌برند. گروهی از این واژه زمانی استفاده می‌کنند که می‌خواهند به توصیف یک کودک غیر معمول^۲ بپردازند. به عبارت بهتر، این واژه هم در اشاره به کودکان با ناتوانیهای رشدی و هم کودکان با توانایی استثنایی به کار برده می‌شود (کاکاوند، ۱۳۸۵).

اصطلاح کودکان استثنایی هم در برگرفته کسانی است که پایین تر از حد طبیعی عمل می‌کنند و هم شامل کسانی می‌شود که عملکردشان بالاتر از حد طبیعی است. از آن جا که اصطلاح کودکان استثنایی، در برگیرنده هر دو دسته ی این کودکان می‌باشد، امروزه برای تعریف کودکانی که دارای عملکرد پایین تر از حد طبیعی هستند از اصطلاح کودکان با نیازهای خاص، استفاده می‌شود. این دسته از کودکان در یک یا چند مهارت اساسی رشد از جمله مهارت های حسی- حرکتی، گفتاری، بینایی، شنوایی، شناختی، رفتاری- عاطفی و اجتماعی پایین تر از حد طبیعی، عمل می‌کنند. به آن دسته از کودکان با نیازهای خاص که عملکردشان از حد

1- Exceptional Child

2- Atypical

طبیعی و بهنجار پایین تر است و دارای مشکلات شناختی و هوشی می باشند عقب مانده ی ذهنی گفته می شود (شریفی در آمدی، ۱۳۸۵).

در میان کودکان با نیازهای خاص، یعنی افرادی که به لحاظ ویژگی های خاص جسمانی، حرکتی، ذهنی و عاطفی، در برخورداری مطلوب از تسهیلات و امکانات مختلف جامعه، به ویژه آموزش و پرورش نیازمند توجه و حمایت فوق العاده اند، کودکان و دانش آموزان عقب مانده ذهنی، جایگاه قابل ملاحظه ای دارند. به رغم آنکه تا کنون صدها علت برای عقب ماندگی ذهنی عنوان گردیده، معهذاً هنوز بسیاری از علل آن، ناشناخته مانده است. (افروز، ۱۳۷۹). در واقع عقب ماندگی ذهنی^۱ حالتی است که با اختلال در کنش هوشی و کارکردهای سازشی مشخص می شود. علت این مشکل ممکن است ناشی از اختلالات ژنتیکی، آسیب های مغزی و عوامل محیطی باشد. برخی از متخصصان عقیده دارند که محدودیت های انگیزشی در کودکی یکی از عوامل موثر در پیدایش آن است (اکوسلیا^۲، به نقل از کاکاوند، ۱۳۸۵).

مطابق آمارهای مختلف بین المللی که مبتنی بر تحقیقات و مطالعات فراوان می باشند، حدود ۲/۵ درصد از کل کودکان و دانش آموزان سنین مدرسه (۱۷-۶ یا ۱۸-۷ سال) به طور قابل ملاحظه ای دچار اختلال در رشد ذهنی بوده و قادر به استفاده از برنامه های عادی آموزش و پرورش نیستند. از این رو لزوم شناخت هر چه سریعتر این قبیل کودکان و اتخاذ تدابیر و روشهای مناسب برای تعلیم و تربیت و توان بخشی آن ها کاملاً واجب و اجتناب ناپذیر است (افروز، ۱۳۷۹).

بر اساس طبقه بندی آموزش و پرورش، کودکان عقب مانده ی ذهنی به کودکان عقب مانده ی ذهنی-آموزش پذیر، تربیت پذیر و حمایت پذیر تقسیم می شوند. یک کودک عقب مانده ذهنی آموزش پذیر به دلیل اینکه رشد و تحول ذهنی او کمتر از حد طبیعی است در استفاده از برنامه های مدارس عادی ناتوان است. چنین کودکی در طی دوران کودکی به آسانی قابل تشخیص نیست و در اکثر زمان های اولیه رشد، تا حدودی طبیعی به نظر می رسد، و عقب ماندگی او آشکار نمی گردد مگر اینکه در مدرسه از نظر یادگیری مهارتهای تحصیلی از خود ضعف نشان دهد. وی از تمرکز کافی و رغبت به فعالیت های فکری و ابتکاری چندانی برخوردار نیست و به همین دلیل او را به عنوان دانش آموز ((مستعد ضعیف)) می شناسند. چنین کودکی دارای سازش یافتگی اجتماعی و قابلیت های حرفه ای اندکی بوده و با تمرین و تکرار، کارهای عملی و نیمه ماهر را به تا حدودی می تواند انجام می دهد. یک کودک عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر با کمک و راهنمایی های نظام یافته، شاید

1- Mental Retardation

2- Accocelia

بتواند تحصیلات بعد از دوره ابتدایی را پشت سر بگذارد (شریفی در آمدی، ۱۳۸۵). در این میان باید به تعلیم و تربیت این دسته از دانش آموزان توجه ویژه داشت، از این رو نظام آموزشی هر جامعه در کنار خانواده، از بنیادی ترین ساختارهایی است که مسئولیت آماده کردن و مجهز کردن اعضاء خود را برای مقابله با ضرورت های مربوط به زندگی فردی و اجتماعی به عهده دارد. اگر این نظام آموزشی نتواند امکانات آموزشی مناسب را برای همگان فراهم کند آن گاه مسئله ی عدم وجود فرصت های برابر به طور بارزی جلوه گر می شود. یک نظام آموزشی باید بتواند برای هر گروه از اعضاء جامعه مطابق با نیازهایشان امکانات آموزشی مطلوب را فراهم کند تا تمامی افراد بتوانند به بالاترین سطح رشدی که ظرفیتش را دارند برسند در غیر این صورت آن نظام آموزشی دارای نقص خواهد بود (افروز، ۱۳۷۹).

قانون گذاری در حیطه آموزش در طول دو یا سه دهه گذشته به نحوی فعالانه عمل کرده و حرکت های عمده ای را برای ساختار دهی مجدد آموزش های عمومی بر اساس این فلسفه انجام داده است که شأن و ارزش تک تک دانش آموزان را در نظر بگیرد. این تغییرات سبب حفظ حقوق و امتیازات افراد شده و تفاوت های فردی بین دانش آموزان را به عنوان دارایی هایی در نظر می گیرد که می توان از آن در جهت پیشرفت و رفاه جامعه استفاده نمود. بنابراین، مدارس باید تمام دانش آموزان را مورد آموزش قرار داده و تعهد پیوسته ای برای رشد و تحول مداوم مهارت های شناختی، عاطفی، ارتباطی و حسی - حرکتی داشته باشند که برای قوی کردن این افراد و غلبه بر مسائل موجود و کار کردن در اجتماع لازم است (شریفی در آمدی، ۱۳۸۵).

در نظام آموزشی موجود، اکثر روشهای تدریس بر حفظ مطالب گنجانده شده در کتاب ها تأکید دارند. نقش حافظه در هر نوع آموزش کتمان ناپذیر است ولی باید افزود که حفظ کردن در مقابل تفکر یک وظیفه ی فرعی برای مغز محسوب می شود. بنابراین می بایست مطالب را جهت ایجاد تفکر و حل مسئله حفظ کرد، در غیر این صورت حفظ کردن به تنهایی، ارزش آموزشی ندارد. در واقع می توان گفت فهمیدن یک مطلب بیش از حفظ کردن آن دارای اهمیت می باشد. عصر حاضر زمان انفجار دانش و اطلاعات است و لازم است که برنامه - ریزان آموزشی و درسی در مقابل این حجم زیاد دانش که هر لحظه مقدار زیادی از آن منسوخ و کهنه می شود، توجه به کیفیت را در مقابل کمیت قرار دهند و آموزش آن بخش از دانش را توصیه کنند که قابل تفسیر و تعمیم بوده و در عین حال در مقابل زمان و تغییرات، مقاوم باشد (فارور^۱، ۲۰۰۶).

منظور اصلی در این تحقیق این است که اگر چه حفظ کردن و تکیه بر روی حافظه امری اجتناب ناپذیر است، ولی چگونه حفظ کردن اهمیت بیشتری دارد. کودکان و دانش آموزان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر

از نظر حفظ و به خاطر سپردن دریافتهای سمعی و بصری، با محدودیت هایی مواجهند. بیشترین مشکل این دانش آموزان در حافظه کوتاه مدت می باشد و هر قدر اطلاعات دریافتی و یادگیری های آموزشگاهی انتزاعی-تر باشد، مشکل ایشان بیشتر مشهود می گردد (افروز، ۱۳۷۹). به همین دلیل باید به جای حفظ کردن طوطی وار مطالب، با استفاده از شیوه های مناسب تدریس، یادگیری و ارزشیابی، به مطالب درسی معنی و مفهوم بخشید. این امر سبب می شود که مطالب مدت بیشتری در ذهن بمانند و به صورت کاربردی تر درآیند. یکی از شیوه های تدریس که به نظر می رسد در این باب مفید باشد آموزش از راه بازی است.

بازی عبارتست از هر گونه فعالیتی که برای تفریح و خوشی، و بدون توجه به نتیجه ی نهایی، صورت می-گیرد. انسان به طور داوطلبانه به این فعالیت می پردازد و هیچ نیروی خارجی و یا اجباری در آن دخیل نیست (مطهری، ۱۳۸۶).

ویژگی های خاص بازی و فواید گوناگون آن در رشد همه جانبه جسمی، ذهنی، شخصیتی و اجتماعی کودک منجر به ظهور بازی های آموزشی شده است. بازی هرگاه به قصد نیل به هدفی آموزشی طرح ریزی گردد نوعی برنامه یا شیوه ی آموزشی است (موتقی، ۱۳۸۰).

در این راستا در پژوهش حاضر به منظور افزایش توان یادداری و نگهداری حفظی مطالب یعنی باقی ماندن مطالب به مدت زمان بیشتری در حافظه دانش آموزان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر، از بازی های وانمودی مبتنی بر قصه گویی استفاده شده است. بازی های وانمودی از دو سالگی آغاز و تا هشت و نه سالگی ادامه می یابند. در این دسته از بازی ها عناصر جدیدی وارد بازی کودکان می شود. واقعیت ها تغییر شکل یافته و اشیایی که وجود ندارند به وسیله ی اشیای دیگر نمایش داده می شوند. در این بازی ها، کودک با قرار دادن چند بالش در کنار هم، خانه و یا باغچه ای می سازد. کودک در این مرحله به تمرین تجربیات زندگی پرداخته و آن ها را به شکل - های مختلف تجربه و آزمایش می کند و در حین این تمرینات به یادگیری مطالب مختلف نائل می آید (مطهری، ۱۳۸۶). به همین دلیل، میتوان از این دسته از بازی ها برای آموزش مطالب درسی به شیوه ای جذاب و ماندگار، به دانش آموزان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر استفاده کرد.

۱-۲- بیان مسئله

عقب ماندگی ذهنی می تواند به معنی سطح پائینی از توانائی شناختی تفسیر شود. آزمونهای هوشی، اندازه - هایی کلی از توانایی شناختی را تهیه می کنند و افراد عقب مانده ی ذهنی بر اساس نقص در توانایی شناختی، از جمله حافظه، دامنه ی توجه و یادگیری شناخته می شوند (کاکاوند، ۱۳۸۵). عقب ماندگان ذهنی نسبت به افراد

بهنجار قدرت یادگیری محدودتری دارند و یادگیری آن‌ها در مقایسه با کودکان عادی، چه از نظر کیفی و چه از نظر کمی، دچار محدودیت است. محدودیت این افراد در اشکال ساده یادگیری کمتر است ولی به همان اندازه که یادگیری‌ها پیچیده تر می‌شوند فاصله بین افراد عقب مانده و افراد بهنجار زیادتر می‌شود (افروز، ۱۳۷۹). مشکل دیگری که در سالهای اخیر به آن توجه شده است این است که نمی‌توان به سادگی، دقت افراد عقب مانده را به علائم و نشانه‌ها جلب نمود. علت این است که احتمالاً در کودکان و افراد عقب مانده ی ذهنی، حافظه دچار اشکال است. بیشتر دانش آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری از جمله عقب ماندگان ذهنی، مشکلاتی در حوزه فرا شناخت و حافظه به ویژه، حافظه کوتاه مدت دارند. فرا شناخت به توانایی شناسایی اینکه فرد چطور یاد بگیرد، و نیز ارزیابی، نظارت و تطابق با فرایندهای یادگیری اشاره دارد. بنابراین وجود چنین مشکلاتی در حافظه و فرا شناخت، منجر به مشکلاتی در طرح ریزی، ارزیابی و سازمان دهی اطلاعات می‌شود (کاکاوند، ۱۳۸۵). بنا بر این به منظور افزایش توان یادگیری در دانش آموزان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر باید از شیوه های آموزشی مناسب و کارآمد استفاده کرد.

شیوه های آموزشی ای وجود دارند که می‌توان از طریق آن‌ها مدت نگهداری مطالب را در حافظه افزایش داد. یعنی می‌توان بر میزان یادداری مطالب در حافظه افزود. از میان این شیوه های آموزشی می‌توان به آموزش از طریق بازی اشاره نمود. بازی یکی از جنبه های مهم زندگی است. فروبل^۱ اعتقاد دارد بازی یکی از مهمترین عواملی است که می‌تواند باعث هماهنگی رشد کودک از لحاظ جسمی، ذهنی، روانی و اجتماعی گردد. شاید بتوان گفت این فایده بازی اولین و بدیهی ترین تأثیر بازی است و مسلماً در سلامت و شادابی جسم و روان تأثیر به سزایی دارد. همچنین بازی روشی است که از طریق آن می‌توان نقاط قوت و ضعف کودک را شناخت و این در واقع نوعی واقعیت آزمایی^۲ است که بدان وسیله می‌توان با شناخت کودک به تقویت هر چه بیشتر نقاط قوت و برطرف کردن نقاط ضعف وی اقدام نمود (لندرث^۳، ترجمه آراین، ۱۳۷۸).

شریدان^۴ (۱۹۹۹)، معتقد است که بازی باعث رشد شناختی و نمادی^۵ در کودک می‌شود. رشد شناختی و نمادی به معنی کسب دانش و مهارت به منظور پردازش و استفاده از اطلاعات به طریق معنی دار است. این مهارت‌ها شامل تصویر سازی و خلاقیت، تفکر انتزاعی، استدلال منطقی، حل مسئله و عمل هدفمند می‌باشند. وی بازیهای کودکان را به چند دسته تقسیم می‌کند که شامل بازی فعال، بازی اکتشافی و مهارتی، بازی تقلیدی،

1-Froebel
2-Reality Testing
3-Landerth
4-Sheridan
5-Cognitive and symbolic

بازی سازنده، بازی با قاعده و بازی نقش یا بازی وانمودی، می شوند. وی بازی وانمودی را اینگونه تعریف می-کند: کودکان از طریق مشاهده و تقلید، موقعیت هایی را برای خودشان متصور می شوند. در بازی وانمودی می-توان از حداقل امکانات، بهترین شرایط استفاده را فراهم آورد. بازی وانمودی فرصتی برای مطرح شدن بصیرت-ها و مهارت ها به صورت عملی است و به همین دلیل بازی وانمودی به استفاده از تصورات ذهنی و خلاقیت بستگی دارد.

یک جزء اصلی در بازی وانمودی سناریو یا قصه است که کودکان بر مبنای آن دست به بازی می زنند. افراد بر مبنای مجموعه ای از قصه ها عملکردشان در جهان و روابط خود با دیگران را تنظیم می کنند. قصه ها بازنمایی هایی از خود، جهان و نقشهای مختلف را در مقابل دیگران در بر می گیرند. در درون قصه ها منش های متنوع و معانی رویدادها به بحث گذاشته می شود (دیماجیو و همکاران، ۲۰۰۳، به نقل از یوسفی، ۱۳۸۵). کودکان در هنگام انجام بازی های وانمودی، داستانی را برای خود تعریف کرده و بر مبنای آن داستان، به بازی اقدام می-کنند. به طور مثال، در این نوع از بازی ها کودک در ابتدای بازی برای خود شرح می دهد که مثلاً من یک ماشین هستم. و در بازی از بدن و زبان خود برای بازی استفاده می کند که این خود باعث رشد زبان و رشد فیزیکی او می شود. بنا بر این می توان نتیجه گرفت که بازی می تواند رشد همه جانبه کودک و نیز سایر خصوصیات او از جمله، یادگیری را تحت تأثیر خود قرار دهد (شردان، ۱۹۹۹).

یادگیری از معدود زمینه ها و محورهای موضوعی روانشناسی است که اندک زمانی پس از استقلال یافتن روان شناسی به عنوان یک نظام علمی پای گرفت و تا کنون در گستره دانش روانشناسی نقش مهمی ایفا کرده-است (سیف، ۱۳۸۰). یادگیری نه تنها به عنوان یک زمینه علمی به خودی خود حائز اهمیت است، بلکه از آنجا که در برخی از رشته ها صاحب نظران، آن را از جمله حوزه های مورد نیاز خود برای شناسایی مسائل مورد-بحث می دانند، همواره مورد توجه روانشناسان بوده و همه نظریه پردازان و پژوهشگران روانشناسی به طور مستقیم یا غیر مستقیم، آن را از جمله موضوعات مهم به حساب آورده و درباره آن به پژوهش پرداخته اند (پارسا، ۱۳۷۶). یکی از جنبه های یادگیری، یادداری یا توانایی نگهداری اطلاعات در حافظه است. در واقع، یادداری یکی از زیر مجموعه های یادگیری می باشد. در تعریف یادگیری می توان گفت: یادگیری، ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه یادگیرنده است، مشروط بر اینکه این تغییر بر اثر تجربه روی دهد (اتکینسون^۱ و همکاران، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۷۲).

معمولاً وقتی از یادداری بحث می شود، مراد، رویدادهایی است که در یک فاصله زمانی مشخص روی می - دهند. برای مثال پرسیده می شود که مطالب درس فارسی پس از تعطیلات تابستان چقدر به یاد مانده است و یا اینکه بعد از یک ماه یا یک ترم چه مقدار از مطالب درسی آموخته شده، در ذهن باقی مانده اند. میزان یادداری مطالب در کودکان عقب مانده ی ذهنی و کودکان دارای کم توانی یادگیری به مراتب کمتر از افراد بهنجار می - باشد. کودکان مبتلا به اختلال در رفتار هیجانی و کودکان دارای کم توانی یادگیری، به طبقاتی تقسیم می شوند. و هر کدام از این طبقات برنامه ها و ویژگی های خاص خود را دارا می باشند. هدف اولیه این برنامه ها، طبقه - بندی و شناسایی گروه هایی از دانش آموزان بوده است که ویژگی های یادگیری و رفتاری خاصی داشته و لذا این برنامه ها در صدد توسعه برنامه های آموزشی مناسب و تأمین این نیازها بوده است. معلمان ویژه با این پیش - فرض مشغول به کارند که دانش آموزانی که تحت عنوان عقب مانده ی ذهنی، اختلال هیجانی یا کم توانی یادگیری شناخته می شوند، کاملاً متفاوت از یکدیگر و سایر دانش آموزانی هستند که نمی توانند در مدرسه موفق باشند. در نتیجه، معلمان ویژه ای اقدام به ایجاد نظام های طبقه بندی برای دانش آموزان واجد شرایطی نمودند که نیازمند خدمات آموزشی ویژه ای هستند (شریفی در آمدی، ۱۳۸۵). به همین دلیل در حیطه آموزش دانش - آموزان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر، مداخلاتی صورت گرفته است که برخی از این اقدامات عبارتند از: استفاده از راهبردهای آموزشی خاص به منظور تسهیل یادگیری آنها و برنامه ریزی محیط یادگیری در مدرسه و خانه در راستای برآوردن نیازهای آنان. گرچه راهبردهای آموزشی مورد استفاده ممکن است شبیه راهبردهایی باشند که در کلاسهای منظم در پیش گرفته می شوند، تا حدودی با سرعت و سطح توانایی یادگیرنده سازگار و منطبق می شوند. کلاسهای آموزشی خاص، شاگردان کمتری دارند و در مقایسه با کلاسهای منظم و با قاعده، نسبت معلم - شاگرد بالاتر است (کندال، ترجمه کالنتری، ۱۳۸۲).

برای آموزش کودکان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر، معلمان باید بر بیش آموزی و تکرار و تمرین مطالب تأکید بورزند تا اطمینان حاصل نمایند که دانش آموزان، بر آن مطالب کاملاً مسلط شده اند. اصطلاح سرمشق دهی یا تمرین کردن ممکن است برای معلمین کلاس های عادی، پیغام منفی در بر داشته باشد. ولی باید گفت که در آموزش کودکان عقب مانده ی ذهنی ضروری است و می تواند اساس یادگیری را تحکیم بخشد (شریفی در آمدی، ۱۳۸۵).

با توجه به این مطالب، در این تحقیق اثر بخشی بازیهای وانمودی مبتنی بر قصه گویی بر میزان یادداری مطالب درس فارسی مورد بررسی قرار گرفته است. در بازیهای وانمودی، دانش آموزان خود را به جای شخصیت های داستان قرار می دهند و به این ترتیب درسی که به صورت داستان درآمده است را به خوبی فرا -