



113712

دانشگاه گیلان  
دانشکده ادبیات و علوم انسانی  
گروه روان‌شناسی  
روانشناسی عمومی

پایان نامه کارشناسی ارشد

عنوان:

نقش یک برنامه حرکتی بر تغییر رفتار سازشی دانش آموزان عقب مانده‌ی  
ذهنی آموزش پذیر

از:

نصیبه کمال زاده

استاد راهنما:

دکتر ایرج صالحی

استادان مشاور:

دکتر سید موسی کافی

دکتر حسن دانشمندی

۱۳۸۸ / ۳ / ۳

گروه روان‌شناسی عمومی

گستره دانش



دی ماه ۱۳۸۷

۱۱۳۶۱۲

تقدیم به:

مادر مهربانم به پاس اندرزها و آرزوهایش

و

روح پاک پدرم که خود پزیرد و مرا شکفتن داد

## تقدیر و تشکر

سپاس خداوند را که مرا در تمام مراحل زندگی از الطاف بی‌پایانش بهره‌مند نمود. همچنین بر خود لازم می‌دانم تا مراتب تشکر و قدردانی را به پاس زحمات گرانقدر استادان ارجمندم جناب آقای دکتر ایرج صالحی، جناب آقای دکتر سید موسی کافی و جناب آقای دکتر حسن دانشمندی، به عمل آورم. راهنمایی‌های ارزنده این بزرگواران در انجام این مطالعه، چراغی برای نقاط تاریک ذهنم بودند. همچنین لازم می‌دانم از تمامی کارکنان مدرسه استثنایی دکتر خزائلی به ویژه جناب آقای آفتابی و سرکار خانم عسگری، به پاس کمک‌های فراوانشان تشکر نمایم. از خانواده ام و تمامی دوستانی که در انجام این پایان نامه مرا یاری رساندند نیز تشکر و قدردانی می‌نمایم.

## فهرست مطالب

### عنوان

چکیده فارسی

چکیده انگلیسی

صفحه

### فصل اول: طرح مسئله

۲	-مقدمه
۵	۱-۱- بیان مسئله
۹	۱-۲- اهمیت و ضرورت موضوع پژوهش
۱۱	۱-۲-۱- اهمیت نظری پژوهش
۱۲	۱-۲-۲- اهمیت عملی پژوهش
۱۲	۳-۱- اهداف و سوالات پژوهش
۱۴	۴-۱- متغیرهای پژوهش
۱۴	۵-۱- تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای پژوهش

### فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۱۹	مقدمه
	۱-۲- مبانی نظری پژوهش
۲۲	۱-۱-۲- بررسی تاریخی عقب‌ماندگی ذهنی
۲۶	۱-۲-۲- تعریف عقب‌ماندگی ذهنی
۳۳	۱-۲-۳- طبقه‌بندی عقب‌ماندگی ذهنی
۳۳	۱-۳-۱-۲- گروه بندی روانشناسان: طبقه بندی حول محور روانی- اجتماعی
۳۵	۱-۳-۱-۲- گروه بندی روانپزشکان: طبقه بندی حول محور علل عقب‌ماندگی
۳۶	۱-۳-۳-۱-۲- گروه بندی آموزشی، تربیتی و درمانی: طبقه بندی حول محور انتظارات و اکتسابات
	آموزشگاهی
۳۷	۱-۲-۳-۳-۱-۲- کودکان دیرآموز
۳۷	۱-۲-۳-۳-۱-۲- کودکان عقب‌ماندهی ذهنی آموزش‌پذیر
۳۸	۱-۲-۳-۳-۱-۲- کودکان عقب‌ماندهی ذهنی تربیت‌پذیر
۳۹	۱-۲-۳-۳-۱-۲- کودکان عقب‌ماندهی حمایت‌پذیر یا عمیق
۴۰	۱-۲-۴-۱-۲- شیوع عقب‌ماندگی ذهنی
۴۱	۱-۲-۵-۱-۲- خصوصیات روانی و رفتاری کودکان عقب‌ماندهی ذهنی آموزش‌پذیر
۴۱	۱-۲-۵-۱-۲- خصوصیات شناختی
۴۲	۱-۲-۵-۱-۱- توجه
۴۳	۱-۲-۵-۱-۲- حافظه
۴۴	۱-۲-۵-۱-۳- حل مسئله
۴۵	۱-۲-۵-۱-۴- مهارت‌های طرح‌ریزی و سازمان‌بندی

۴۵	۲-۱-۵-۱-۵-۰- مهارت‌های هوشی
۴۵	۲-۱-۵-۲- وضعیت حرکتی
۴۷	۲-۱-۵-۳- ویژگی‌های رشد اجتماعی (رفتار سازشی)
۴۹	۲-۱-۵-۴- مشکلات اجتماعی و رفتاری
۵۱	۲-۱-۶- کاربرد فعالیت‌های حرکتی در روانشناسی
۵۲	۲-۱-۶-۱- نظریه‌ی بوم شناختی: ادراک و حرکت
۵۲	۲-۱-۶-۲- نظریه‌ی انتقال
۵۳	۲-۱-۶-۳- نظریه رشد شناختی پیاژه و رابطه‌ی آن با حرکت
۵۴	۲-۱-۶-۴- نظریه ادراکی- حرکتی کفارت
۵۵	۲-۱-۶-۵- نظریه‌ی رشد حرکتی دلاکاتو
۵۶	۲-۱-۶-۶- مدل مارتنز و مارتنز
۵۸	۲-۱-۶-۷- مدل نظری گالاو
۵۹	۲-۱-۶-۸- مدل ایساکس
	۲-۱- پیشینه پژوهش
	۲-۱-۱- پژوهش‌های انجام شده درارتباط با تاثیر فعالیت‌های حرکتی و ورزشی بر مولفه‌های روانشناختی
۶۱	۲-۱-۱-۲- پژوهش‌های انجام شده‌ی خارجی
۶۴	۲-۱-۲-۲- پژوهش‌های انجام شده‌ی داخلی
	۲-۲-۲- پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی تاثیر فعالیت‌های حرکتی و ورزشی بر رفتار سازگاران
۶۵	۲-۲-۲-۱- پژوهش‌های انجام شده‌ی خارجی
۶۸	۲-۲-۲-۲- پژوهش‌های انجام شده‌ی داخلی

### فصل سوم: روش پژوهش

۷۲	مقدمه
۷۲	۳-۱- طرح پژوهش
	۳-۲- جامعه آماری، گروه نمونه و روش نمونه گیری
۷۲	۳-۲-۱- جامعه آماری پژوهش
۷۳	۳-۲-۲- گروه نمونه و روش نمونه گیری
	۳-۳- ابزارهای اندازه گیری: معرفی ابزارها و ویژگی‌های روانسنجی آنها
۷۳	۳-۳-۱- مقیاس رشد اجتماعی واینلند
۷۵	۳-۳-۲- ماتریس‌های رنگی ریون
۷۶	۳-۳-۳- مقیاس آمادگی جسمانی ایفرد
۷۷	۳-۴- ابزار آموزش و نحوه‌ی اجرا
۷۹	۳-۵- طرح پژوهش و روش آماری

## فصل چهارم : یافته‌های پژوهش

۸۱	مقدمه
۸۲	۱-۴- بررسی شاخص‌های توصیفی داده‌ها
۹۰	۲-۴- تحلیل‌های تاییدی و استنباطی

## فصل پنجم : بحث و نتیجه گیری

۱۰۳	مقدمه
۱۰۴	۱-۵- خلاصه نتایج پژوهش
۱۰۴	۲-۵- بحث و نتیجه گیری
۱۱۳	۳-۵- محدودیت‌های پژوهش
	۴-۵- پیشنهاداتی برای پژوهش‌های بعدی
۱۱۴	۱-۴-۵- پیشنهادات اجرایی
۱۱۴	۲-۴-۵- پیشنهادات کاربردی

### منابع و مأخذ

۱۱۶	منابع فارسی
۱۲۱	منابع انگلیسی
۱۲۵	پیوست
	یافته‌های مروط به همتایابی گروه گواه و آزمایشی
	مقیاس رشد اجتماعی واینلند

## فهرست جداول

صفحه	عنوان
۵۹	جدول ۱-۲- فواید جسمانی، شناختی و عاطفی فعالیت‌های حرکتی برای افراد عقب‌مانده‌ی ذهن
۷۸	جدول ۱-۳- برنامه‌ی حرکتی مورد استفاده در پژوهش حاضر
۸۱	جدول ۱-۴- داده‌های توصیفی مربوط به سن، بهره‌ی هوشی و آمادگی جسمانی آزمودنی‌ها را در دو گروه آزمایشی و گواه
۸۲	جدول ۲-۴- داده‌های توصیفی متغیر رفتار سازشی و زیر مقیاس‌های آن در پیش‌آزمون دو گروه آزمایشی و گواه
۸۳	جدول ۳-۴- داده‌های توصیفی متغیر رفتار سازشی و زیر مقیاس‌های آن در پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه
۸۴	جدول ۴-۴- داده‌های توصیفی متغیر رفتار سازشی و زیر مقیاس‌های آن در مرحله‌ی پیگیری دو گروه آزمایش و گواه
۹۰	جدول ۵-۴- نتایج t مستقل برای مقایسه میانگین نمره‌ی تفاضلی پس‌آزمون- پیش‌آزمون رفتار سازشی در دو گروه
۹۱	جدول ۶-۴- نتایج t مستقل برای مقایسه میانگین نمره‌ی تفاضلی پس‌آزمون- پیش‌آزمون ارتباطات در دو گروه
۹۲	جدول ۷-۴- نتایج t مستقل برای مقایسه نمره‌ی تفاضلی پس‌آزمون- پیش‌آزمون مهارت‌های خودیاری در دو گروه
۹۳	جدول ۸-۴- نتایج t مستقل برای مقایسه میانگین نمره‌ی تفاضلی پس‌آزمون- پیش‌آزمون اجتماعی شدن در دو گروه
۹۴	جدول ۹-۴- نتایج t مستقل برای مقایسه میانگین نمره‌ی تفاضلی پس‌آزمون- پیش‌آزمون حرکت و جنبش در دو گروه
۹۵	جدول ۱۰-۴- نتایج آزمون t وابسته جهت بررسی تفاوت میانگین‌های مراحل پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی



- جدول ۴-۱۱. نتایج آزمون t وابسته جهت بررسی تفاوت میانگین های مراحل پیش آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی  
۹۶
- جدول ۴-۱۲. نتایج آزمون t وابسته جهت بررسی تفاوت میانگین های ارتباطات مراحل پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی  
۹۷
- جدول ۴-۱۳. نتایج آزمون t وابسته جهت بررسی تفاوت میانگین های مهارت های خودیاری پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی  
۹۷
- جدول ۴-۱۴. نتایج آزمون t وابسته جهت بررسی تفاوت میانگین های اجتماعی شدن پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی  
۹۸
- جدول ۴-۱۵. نتایج آزمون t وابسته جهت بررسی تفاوت میانگین های حرکت و جنبش پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی  
۹۹
- جدول ۴-۱۶. نتایج آزمون t وابسته جهت بررسی تفاوت میانگین های مراحل پیش آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی  
۱۰۰

## فهرست نمودارها

صفحه	عنوان
۸۵	نمودار ۱-۴. میانگین نمره‌ی کلی رفتار سازشی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو گروه آزمایشی و گواه
۸۶	نمودار ۲-۴. میانگین زیرمقیاس ارتباط در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو گروه آزمایشی و گواه
۸۷	نمودار ۳-۴. میانگین نمره‌ی مهارت‌های خودیاری در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو گروه آزمایشی و گواه
۸۸	نمودار ۴-۴. میانگین زیرمقیاس اجتماعی شدن در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو گروه آزمایشی و گواه
۸۹	نمودار ۵-۴. میانگین زیرمقیاس حرکت و جنبش در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو گروه آزمایشی و گواه

## فهرست تصاویر

صفحه	عنوان
۳۶	تصویر ۱-۲ مقایسه‌ی میان سطوح عقب ماندگی تعیین شده به وسیله‌ی پرورشکاران و AAMR بر حسب استانداردهای بهره‌ی هوشی
۵۷	تصویر ۲-۲- مدل مارتنز و مارتنز - اجتماعی شدن و فعالیت حرکت، اقتباس از آقاپور و همکاران، ۱۳۸۵.
۵۸	تصویر ۲-۳- مدل گالاهو - هدایت عقاید، گرایش‌ها و ارزش‌ها در فرآیند اجتماعی شدن ورزشی اقتباس از آقاپور و همکاران، ۱۳۸۵

چکیده:

## نقش یک برنامه حرکتی بر تغییر رفتار سازشی دانش آموزان

### عقب مانده‌ی ذهنی آموزش پذیر

نصیبه کمال زاده

پژوهش حاضر یک پژوهش آزمایشی- میدانی است که با هدف بررسی تاثیر برنامه ی حرکتی بر تغییر رفتار سازشی دانش آموزان عقب مانده ی ذهنی آموزش پذیر ۹-۷ ساله ی شهر رشت انجام گرفته است. نمونه ی پژوهش حاضر را ۳۰ دانش آموز دختر ۹-۷ ساله که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ مشغول به تحصیل در مدرسه استثنایی بودند، تشکیل می دهند که به روش نمونه گیری خوشه ای ، انتخاب شدند. ابزارهای مربوط به همتایابی دانش آموزان در دو گروه گواه و آزمایش عبارت بودند از آزمون ماتریس های پیش رونده ی ریون (Raven) و آزمون آمادگی جسمانی ایفرد (Aahper) و ابزار مورد استفاده برای گردآوری داده های پژوهش، مقیاس بلوغ اجتماعی واینلند (Vienland). نحوه ی اجرا به این شکل بود که ابتدا دانش آموزان در دو گروه گواه و آزمایش، از لحاظ توانایی هوشی، آمادگی جسمانی و سن همتایابی شده و سپس مقیاس بلوغ اجتماعی واینلند برای والدین آنان ارسال و توسط آنان تکمیل گردید. بعد از اتمام برنامه ی حرکتی که به مدت ۵ هفته (سه روز در هر هفته به مدت ۵۰ الی ۶۰ دقیقه)، انجام گرفت، رفتار سازشی آزمودنی ها دوباره مورد ارزیابی قرار گرفت. به منظور بررسی پایداری تغییرات ایجاد شده در رفتار سازشی، بعد از ۱۵ روز ارزیابی تکرار شد. نتایج حاصل از اجرای آزمون های مستقل و وابسته نشان دهنده تاثیر مثبت برنامه ی حرکتی بر رفتار سازشی و زیر مقیاس های اجتماعی شدن و حرکت و جنبش بود. یافته های پژوهش در مرحله ی پیگیری حاکی از این هستند که نمره ی کلی رفتار سازشی و حرکت و جنبش آزمودنی ها به حالت اولیه ی خود بازگشته است. تغییرات ایجاد شده در اجتماعی شدن آزمودنی ها، پایدار باقی مانده بود.

**واژه های کلیدی:** برنامه حرکتی، رفتار سازشی، ارتباطات، اجتماعی شدن، مهارت های خودیاری، حرکت و

جنبش، عقب ماندگی ذهنی، آموزش پذیر.

## Abstract

### Role of impact of a movement program on behavioral changes of educable mental retardation students

Nasibeh kamalzadeh

Present survey is an experimental-field of study that its purpose to study the impact of a movement program on adaptive behavioral changes in educable mental retardation students by 7-9 years old in Rasht. The samples of present survey contain 30 girl students between 7-9 years old studying in unusual school during the years of 1386 to 1387. Samples selected by cluster sampling tools related to finding similar students in two groups of control and experiment, contains test of Raven Progressive Matrices and test of physical preparation of Aahper, also, tool for gathering data was scale of social maturity of Vienland. First, students of two groups of control and experiment with similar intelligence ability, physical preparation and age, have been detected, afterwards, scale of social maturity of Vienland has been sent to their parents and they filled it. After finishing movement program that lasted 5 weeks (3 days in per week and per session 50-60 minutes), adaptive behavior of experiments have been evaluated. After 15 days, the evaluation has been repeated to study the consistency of created changes in adaptive behavior. Results of independent and dependent t-test showed that movement program has positive influence on adaptive behavior and subscales of socialization and movement. Findings of survey in stage of tracing showed that adaptive behavior and movement in experiments return to the first state. Generated changes in socialization of experiments have been maintained consistence.

**Key words:** movement program, adaptive behavior, communication, socialization, self-helping abilities, movement, educable, mental retardation



**فصل اول**

**طرح مسئله**

## مقدمه

بنابر تعریف انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا (AAMR)<sup>۱</sup> عقب‌ماندگی ذهنی<sup>۲</sup> درجه‌ای از کنش هوش عمومی<sup>۳</sup> است که به‌طور معنادار و قابل ملاحظه‌ای کمتر از حد متوسط جامعه بوده و توأم با نقایصی در رفتار سازشی<sup>۴</sup> است که در دوران رشد و تحول پدید آمده‌است. این نقص منجر به اختلال در توانایی فرد در عملکرد مستقل، مسئولیت‌پذیری، تسلط بر اعمال حسی- حرکتی<sup>۵</sup>، کسب مهارت‌های لازم در فعالیت‌های تحصیلی، انجام فعالیت‌های مربوط به خود، شغل و زندگی روزمره اشاره دارد (شریفی درآمدی، ۱۳۷۳). تعریف عقب‌ماندگی ذهنی نشان می‌دهد که این کودکان نه تنها از نظر رشد شناختی<sup>۶</sup> بلکه در رشد اجتماعی نیز دچار مشکل هستند و برای اینکه کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی

---

<sup>۱</sup> American Association on Mental Retardation

<sup>۲</sup> mental retardation

<sup>۳</sup> general intelligence

<sup>۴</sup> adaptive behavior

<sup>۵</sup> sensory- Motor

<sup>۶</sup> cognitive development

بتوانند خود را با زندگی اجتماعی سازگار نمایند باید مهارت‌هایی را که بیشتر در حوزه‌ی خودیاری<sup>۱</sup> است، کسب کنند. هدف اصلی نیز در آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی، سازگاری اجتماعی و پذیرش مسئولیت اجتماعی است (افروز، ۱۳۷۱).

نتایج تحقیقات مختلف در مورد سازگاری اجتماعی کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی نشان داده اند که این کودکان در فعالیت‌های اجتماعی شرکت نمی‌کنند و عموماً عضو هیچ سازمان اجتماعی نیستند. همچنین نشان داده اند که افراد عقب‌مانده‌ی ذهنی بیشتر با پلیس درگیر می‌شوند و نسبت به گروه‌های عادی بیشتر دست به اعمال ضد اجتماعی می‌زنند (کرک<sup>۲</sup> و جانسون<sup>۳</sup>، به نقل از مهدی‌زاده، ۱۳۷۶) بنابراین افزایش رشد اجتماعی کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی الزامی است. آنان باید در حیطه‌ی زندگی در خانه و اجتماع مهارت‌های خاصی را بیاموزند. عقیده‌ی عموم بر این است که با توجه به وجود نوعی اختلال مغزی وعدم توانایی ذهنی این کودکان، امکانی برای بالا بردن رشد اجتماعی و سازگاری آنان نمی‌باشد. اما مارتین<sup>۴</sup>، راش<sup>۵</sup> و هیلی<sup>۶</sup> (۱۹۸۲) در مروری بر تحقیقات خود نتیجه گرفتند که کوشش برای آموزش مهارت‌های اجتماعی، به ویژه آن‌هایی که در موقعیت‌های واقعی انجام گرفته، بسیار دلگرم کننده بوده است (به نقل از جلیوند و غباری بناب، ۱۳۸۳).

نگرش جامعه به کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی، در سطح جهان در حال دگرگونی است (بهراد، ۱۳۸۴). در سال ۱۹۸۳، گراسمن<sup>۷</sup> (به نقل از گیره‌رت<sup>۸</sup>، دروینتر<sup>۹</sup> و سیلئو<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۸) خاطر نشان کرد که عقب‌ماندگی ذهنی وضعیت فعلی زندگی است و لزوماً مزمن یا غیر قابل بازگشت نیست. ملاحظات اولیه در آن دسته از کودکان که عقب‌ماندگان ذهنی خفیف نامیده می‌شوند، نشان می‌دهد که توانایی عقلانی بالقوه‌ی این کودکان قابل افزایش است. این دسته از عقب‌ماندگان ذهنی ظرفیت رشد و نمو را دارند. بخش عمده‌ای از این افراد می‌توانند سود مند بوده و در جامعه مشارکت کامل داشته باشند.

<sup>1</sup>.self help

<sup>2</sup> Kirk

<sup>3</sup> Johnson

<sup>4</sup> Martyn

<sup>5</sup> Rush

<sup>6</sup> Haley

<sup>7</sup> Grasman

<sup>8</sup> Gear heart

<sup>9</sup> Deruiter

<sup>10</sup> Sileo



در این زمینه از نظام‌های آموزشی فعلی انتظار می‌رود، هر چه بیشتر و بهتر این گروه از کودکان را برای ورود به زندگی بزرگسالی، آماده کنند. پیشرفت بهداشت، گسترش نظام‌های آموزشی، کاهش هزینه‌های ملی و نیروی انسانی ایجاب می‌کنند که این کودکان از آموزش کافی و لازم برای گذران زندگی روزمره برخوردار شوند. این آموزش می‌بایست مبتنی بر یافته‌های جدید علمی و نیز افزایش مهارت‌های عملی باشد. آموزش به این گروه به طور عام در حیطه‌های ذیل صورت می‌گیرد: خواندن، ریاضیات، علوم و مطالعات اجتماعی یا آنچه که در کشور ما تحت عنوان تعلیمات اجتماعی متداول است. علاوه بر این‌ها آموزش مهارت‌های عملی، امروزه در سطح جهان از اهمیت فوق العاده‌ای در آموزش کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی برخوردار است. این آموزش‌ها جهت آماده‌سازی افراد برای زندگی مستقل است. استقلال در زندگی از مهارت‌های مربوط به رفتار سازگارانه‌ی اجتماعی و یکی از چشم اندازهای مهم آموزش به افراد دارای ناتوانی است (بهراد، ۱۳۸۴).

هدف برنامه‌های آموزشی در ارتقاء توانایی زندگی مستقل این است که به افراد عقب‌مانده‌ی ذهنی و به‌طور کلی افراد دارای ناتوانی این امکان داده شود تا از طریق آموزش مهارت‌های زندگی مستقل، امکان زندگی در اجتماع را پیدا کنند. بنا به نظر کارت رایت<sup>۱</sup> و وارد<sup>۲</sup> (۱۹۹۴؛ به نقل از بهراد، ۱۳۸۴) اکثر افراد معلول دوست دارند به طور مستقل زندگی کنند. در کنار محدودیت‌های مختلفی که به وسیله‌ی ناتوانی در کودکان معلول و از جمله عقب‌ماندگان ذهنی، به وجود می‌آید، ظرفیت زندگی مستقل است که مرکز اطلاع رسانی ملی کودکان و نوجوانان دارای ناتوانی<sup>۳</sup> (NICHCY) نیز در یکی از موضوعات مورد بررسی خود به آن پرداخته است. اساس زندگی مستقل بر این موضوع استوار است که هر فرد دارای حق استقلال است که ناشی از اعمال کنترل بر زندگی خود است و مبتنی بر توانایی و فرصت انتخاب در فعالیت‌های مستقل می‌باشد. این فعالیت‌ها ممکن است شامل مشارکت در زندگی اجتماعی، انجام نقش‌های اجتماعی از قبیل ازدواج، والد شدن، اشتغال و شهروند بودن، مختار بودن و به حداقل رساندن وابستگی جسمی یا روانشناختی به دیگران باشد. زندگی مستقل به کنترل درآوردن زندگی خود و اتخاذ تصمیم برای زندگی خود است و نه کنترل زندگی فرد به وسیله‌ی متخصصان، خانواده یا سایر افراد. این امر در واقع محور و روح زندگی مستقل است. در مواردی زندگی

<sup>۱</sup>. Cartwright

<sup>۲</sup>. Ward

<sup>۳</sup>. National Information Center for Children and Youth with Disabilities

مستقل به این معنی نیست که تمام امور را خود فرد به طور مستقل انجام دهد. مثلاً ممکن است در آوردن کفش برای فرد عقب‌مانده‌ی ذهنی یک ساعت به طول بیانجامد، در صورتی که با همکاری فرد دیگری سه دقیقه بیشتر طول نکشد. در چنین وضعیتی انجام کار به طور شخصی و بدون همکاری دیگران به معنی زندگی مستقل نیست (بهراد، ۱۳۸۴).

اجتماعی شدن و درونی شدن هنجارهای جمعی از طریق تربیت بدنی به آسانی صورت می‌پذیرد و برای آمادگی برای حضور و فعالیت در اجتماع، همه‌ی ابعاد وجود انسان از طریق روشی لطیف، شاداب و هنرمندانه، تربیت را پذیرا می‌شود. رشد اجتماعی در تعامل با رشد حرکتی هنگامی تحقق می‌یابد که مفاهیم و مؤلفه‌های عمیقی چون روحیه‌ی جمعی، سازگاری اجتماعی، هنجارمندی، مسئولیت‌پذیری، شناخت خود، عزت نفس، احترام متقابل، توانایی برقراری ارتباط با دیگران، همبستگی و تعاون، پیگیری هدف مشترک، تقسیم کار، قانون‌پذیری، توجه به قضاوت و رهبری و سایر مؤلفه‌های اجتماعی، به تدریج در رفتارهای فرد ظهور می‌یابد و نهادینه می‌شود (آقاپور، جمشیدپها و فرخی، ۱۳۸۴).

#### ۱-۱- بیان مسئله

عقب‌ماندگی ذهنی با تأخیرهای گوناگونی در رشد روانی- اجتماعی همراه بوده (رابرت پینل<sup>۱</sup>، گراوس<sup>۲</sup> و سیگافوس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ لووت<sup>۴</sup> و هریس<sup>۵</sup>، ۱۹۸۷) و ضعف‌های شناختی سازشی از عوامل تضعیف‌کننده‌ی عقب‌ماندگی ذهنی هستند (یان سو<sup>۶</sup>، لین<sup>۷</sup>، وو<sup>۸</sup> و چن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷). افراد عقب‌مانده‌ی ذهنی دارای مجموعه‌ای از رفتارهای ناسازگارانه هستند که هم برای خود آنان و هم برای دیگران مشکل‌زا می‌باشند (داوسون<sup>۱۰</sup>، ماتسون<sup>۱۱</sup> و جری<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۸). به عنوان نمونه، این کمبودها بیشتر در ارتباطات، مهارت‌های خودیاری، مهارت‌های اجتماعی، اوقات فراغت (رابرت پینل و همکاران، ۱۹۹۹) و اقتصاد، فعالیت‌های شغلی، ادراک اعداد و زمان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دیده می‌شوند (یان سو

1. Roberts-Penel

2. Gravws

3. Sigafos

4. Lovett

5. Harris

6. Yun Su

7. Lin

8. Wu

9. Chen

10. Dawson

11. Matson

12. Cherry

و همکاران، ۲۰۰۷). بسیاری از کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی علاوه بر مشکلاتی در رفتار سازشی، رفتارهای مشکل‌آفرین دیگری مثل پرخاشگری‌های مکرر، خودجراحی<sup>۱</sup> و کج‌خلقی‌های شدید را نشان می‌دهند. ترکیب اختلالات رفتاری و این رفتارهای افراط‌آمیز، ضعف‌های شدیدی را ایجاد می‌کند که یادگیری مهارت‌های روزمره زندگی را مختل کرده (داوسون و همکاران، ۱۹۹۸) و مشارکت کودک را در بسیاری از جنبه‌های زندگی روزمره در خانه، مدرسه و جامعه دچار محدودیت می‌کند (رابرت پینل و همکاران، ۱۹۹۹).

مهارت‌های نامناسب سازش اجتماعی که توسط فرد عقب‌مانده‌ی ذهنی نمایش داده می‌شود اغلب یا به عنوان یک نقص یا کمبود اجتماعی (مثل شکست در برقراری تماس چشمی وقتی که با دیگران مواجه می‌شوند) و یا به عنوان زیاده‌روی اجتماعی (مثل اطمینان‌خواهی مداوم از مراقبین) دیده می‌شود (کوهن<sup>۲</sup>، ماتسون، مایویل<sup>۳</sup> و ماتسون، ۲۰۰۱).

در مورد کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر که میزان رشد و تحول هوشی آنان معمولاً نصف یا سه چهارم کودکان متوسط است، تأکید و فشار بر کسب معلومات تحصیلی صرف، کاملاً نامناسب است. در مقابل بهتر است برنامه‌ها به قصد افزایش کفایت اجتماعی، شایستگی شخصی و مهارت‌های شغلی طراحی شوند. معمولاً از تدریس مهارت‌های تحصیلی به عنوان وسیله استفاده می‌شود زیرا در جوامع کنونی، بزرگسالان به داشتن حداقل سواد نیاز دارند تا بتوانند از پول استفاده کنند و حساب زمان و وقت را نگه دارند. کودکان آموزش‌پذیر جهت توسعه عادات مراقبت از خود از جمله نظافت، بهداشت و رفتار خوردن، توسعه مهارت‌های ارتباطی، عادات کار، توانایی جهت‌یابی و مقدمات مشارکت اجتماعی به کمک نیازمندند. بسیاری از این افراد دچار معلولیت‌های ادراکی، جسمی و حسی می‌باشند که همه‌ی آنها نیازمند توجه ویژه است (رابینسون<sup>۴</sup> و رابینسون، ۱۹۷۶؛ به نقل از ماهر، ۱۳۷۷). بنابراین یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی ایجاد رفتار سازشی است. این سازگاری شامل تطبیق یا فرمانبرداری محض در مقابل اعمال قدرت نیست، بلکه عبارت از توانایی فرد در سازش یافتن با موقعیت‌های بدون نظارت و رهبری دیگران

<sup>1</sup> self-mutilation

<sup>2</sup> .kuhn

<sup>3</sup> Mayville

<sup>4</sup> Robinson

است. این سازگاری شامل رفتاری می‌شود که به فرد کمک می‌کند تا با کمترین مقدار اضطراب درونی، با موقعیت سازش پیدا کند و رفتاری است که رشد فرد را افزایش می‌دهد (ارجمندی، ۱۳۸۱).

شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد شیوع اختلالات روانی و رفتاری در افراد عقب‌مانده‌ی ذهنی زیاد است اما تأثیر عواملی که این خطر را افزایش می‌دهند یا باعث پایداری آن‌ها می‌شوند، به اثبات نرسیده‌اند. بنابراین دلیل اصلی ارتباط بین این متغیرها هنوز مبهم است (دینووا<sup>۱</sup> و بونو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). عقب‌ماندگی ذهنی شامل محدودیت‌هایی در عملکرد شناختی سازگارانه است که منجر به اختلال در عملکرد نقش هیجانی و اجتماعی می‌شود. بدون شک بسیاری از نقایص رفتاری کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی از برخی مشکلات عصب شناختی مرتبط با یادگیری ناشی می‌شود، به ویژه یادگیری‌هایی که از فرآیندهای رخدادهای تصادفی و اجتماعی حاصل می‌شوند. در مقایسه با کودکان عادی که بسیاری از مهارت‌ها را از طریق انجام دستورالعمل‌ها، مشاهده دیگران و مواجهه‌ی تصادفی با محیط می‌آموزند، کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی به دلیل اختلالات حرکتی شایع در بین این گروه از کودکان، امکانات کمتری برای یادگیری بسیاری از مهارت‌های بنیادی و اساسی دارند (دستجردی، ۱۳۸۱).

نقش حرکت در زندگی کودکان قابل توجه است، زیرا رشد و تکامل کودک با پیچیدگی‌های حرکتی او ارتباط مستقیم دارد (کارگر، یزدی و مهری‌نژاد، ۱۳۸۱). حرکت، یادگیری و موفقیت با یکدیگر رابطه مستقیم و محکمی دارند و افزایش مهارت‌های حرکتی به تقویت خصوصیات مثبت روانی و اجتماعی کودکان منجر می‌شود (دستجردی، ۱۳۸۱). از طرف دیگر ورزش و انجام حرکات جسمانی از طریق ایجاد تغییرات فیزیولوژیک باعث کاهش رفتارهای ناسازگارانه می‌شود. همچنین افراد در گروه‌های ورزشی مهارت‌های روانی، اجتماعی و ارتباطی لازم را برای حضور در موقعیت‌های روابط فردی و اجتماعی کسب می‌کنند که به سهم خود موجب پاسخ سازنده این افراد به رفتار دیگران می‌شود (شجاعی و هم‌تای علمدارلو، ۱۳۸۵).

<sup>1</sup>.Dinuovo  
<sup>2</sup>.Buono