

# بررسی تأثیر آموزش والدین بر رفتار اجتماعی دانش آموزان عقب مانده‌ی ذهنی آموزش پذیر دختر

دکتر مختار ملکپور

دانشیار دانشگاه اصفهان

امیر محمد پیام

کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی

## چکیده

پژوهشی که گزارش آن پیش روی شماست به بررسی تأثیر آموزش والدین بر رفتار اجتماعی دانش آموزان عقب مانده‌ی ذهنی آموزش پذیر دختر پرداخته است تا چگونگی تأثیر والدین و نقش آنان در مثلث؛ خانه، مدرسه، و کودک به ویژه در سال‌های آغازین آموزش روشن شود و با استفاده از نتایج پژوهش، راه کارهایی جهت بهبود و ارتقای کیفیت آموزش این گروه از کودکان استثنایی مهیا شود. بدین منظور، ۸۰ دانش آموز عقب مانده‌ی ذهنی آموزش پذیر دختر از مراکز آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران که در سطوح پیش دبستانی و اول ابتدایی مشغول به تحصیل بودند، به عنوان جامعه‌ی نمونه برگزیده شدند و در چهار گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و دو گروه گواه) قرار گرفتند. فرضیه‌ی اصلی پژوهش عبارت بود از: «آموزش والدین در زمینه‌ی چگونگی آموزش دادن مهارت‌های خودیاری پیشرفته به کودک استثنایی به کمک روش‌های ایجاد، تغییر و اصلاح رفتار، بر رفتار اجتماعی دانش آموزان عقب مانده‌ی ذهنی آموزش پذیر دختر مؤثر است». نتایج حکایت از آن داشت که والدین گروه‌های آزمایشی که در جلسات آموزش شرکت کرده بودند، در بهبود رفتار اجتماعی فرزند عقب مانده‌ی آموزش ناپذیر خود مؤثر بودند؛ زیرا

دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی به طور معناداری برتر از گروه‌های گواه در پس‌آزمون بودند و این بیانگر تأیید فرضیه‌ی اصلی پژوهش بود. بدین ترتیب، پژوهش نشان داد که آموزش والدین در سال‌های نخستین ورود کودک عقب‌مانده‌ی ذهنی به مدرسه می‌تواند در بهبود رفتار اجتماعی آن‌ها تأثیر داشته باشد.

◀ **کلید واژه‌ها:** آموزش والدین، رفتار اجتماعی، دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی، کیفیت آموزش



## مقدمه

اجتماعی شدن فرایندی است که راه‌های زندگی در جامعه را به انسان می‌آموزد؛ موجب رشد شخصیت او می‌شود، و ظرفیت‌های او را در جهت انجام وظایف فردی به عنوان عضو جامعه، توسعه می‌دهد (توسلی ۱۳۷۳). اجتماعی شدن یا آموختن چگونه اجتماعی زیستن، در رشد و تعالی فرد و نیز جامعه نقش محوری دارد. اجتماعی شدن حاصل ساز و کار اصلی روانی-اجتماعی تکوین شخصیت است و دو ساز و کار بنیادین این فرایند عبارت‌اند از: یادگیری و درونی کردن. یادگیری از طریق اعمالی همچون تکرار، تقلید، پاداش، تنبیه، آزمایش و خطا، بازتاب‌ها، عادات، ارزش‌ها، رفتارها و... با گذر از مراحل شرطی شدن، رهیابی و تثبیت، در ارگانیسم انسانی و روانی شخص جای می‌گیرند (روزن بام؛ ترجمه مهدوی، ۱۳۶۷ ص) هربرت (۱۹۹۱) بر این باور است که فرد با بازی کردن نقش دیگران (والدین، هم‌بازی‌ها، قهرمانان) و درونی کردن رفتار آنان، از نظر فکری رشد می‌کند و اجتماعی می‌شود. عوامل متعددی در اجتماعی شدن فرد مؤثرند که خانواده، نقطه‌ی آغاز آن است. خانواده در زمره‌ی گروه‌های غیر رسمی است که هدف عمده‌ی آن اجتماعی کردن است و به لحاظ دارا بودن ویژگی‌های گروه نخستین و ایجاد روابط چهره به چهره و صمیمانه بین اعضای خانواده و نیز برانگیختن تعلقات شدید احساسی و عاطفی بیش‌ترین تأثیر را بر کودک گذاشته و او را در پذیرش ارزش‌ها و الگوهای رفتار اجتماعی هدایت می‌کند.

کودک عقب‌مانده‌ی ذهنی نسبت به کودک طبیعی کند، آهسته، کم توجه و از حس کنجکاوی کم‌تری برخوردار است (میلانی‌فر، ۱۳۷۰). او نسبت به همسالان خود از توان هوشی کم‌تری برخوردار است و نمی‌تواند با سرعت کودکان عادی به یادگیری بپردازد. در ابتدای کودکی در بسیاری از مواقع از حضور در جمع همسالان محروم مانده و فرصت یادگیری رفتارهای اجتماعی از طریق سرمشق قراردادن هم‌بازی‌ها و همسالان را از دست می‌دهد. از این‌رو، کودک اکثر اوقات را در خانه و نزد والدین می‌گذارند. از طرف دیگر، رفتار اجتماعی مناسب و درست به صورت طبیعی حاصل نمی‌شود؛ بلکه قواعدی دارد

که می‌باید آموخته شود و به طور مرتب تکرار و تمرین شود و به وسیله‌ی افراد مجرب تصحیح شود. عدم رشد اجتماعی کودک به علت کمبود تماس با دیگران موجب کاهش تمایل و تماس با مردم، بی‌علاقگی به زندگی؛ تضعیف نیروی ابتکار؛ و ناتوان جلوه‌گر شدن کودک در طرح زندگی آینده می‌شود (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۷۲).

- رشد اجتماعی مشخصاتی دارد که از طریق آن‌ها می‌توان به میزان آن پی برد:
- استقلال: احساس توانایی در هدایت و انجام اعمال و اعتماد دیگران به فرد جهت انجام کارها به طور مستقل
- پذیرش مسؤلیت: قبول انجام کارها، مبارزه و درگیر شدن با مشکلات؛ و داشتن پشت‌کار مداوم و امیدواری.
- آینده‌نگری: یادگیری لحاظ کردن نتایج تصمیمات امروز در روی دادهای فردا.
- امیدواری و خوش‌بینی: تداوم تلاش به رغم شکست، و داشتن اعتماد به نفس در انجام کارها تا نتیجه‌ی نهایی. اجتماعی شدن مراحل دارد که از این قراراند:
- غیر اجتماعی: اعمال فرد جهت خاصی ندارد. نوزاد انسان فقط در پی ارضای نیازهای اولیه‌ی خود است و تابع هیچ ضابطه‌ای نیست (بروئر، کرانو، ۱۹۹۴).
- پیش اجتماعی: کودک حرکات دیگران را تقلید می‌کند؛ لباس پوشیدن؛ راه رفتن؛ غذا خوردن و موارد دیگری که کودک احساس می‌کند، اتکا به خود لازم و ضروری است (گلاتیمن، ۱۹۹۵).
- اجتماعی شدن: فرد با تأثیر از دیگران و تجارب خاصی که به دست می‌آورد، شخصیتش شکل می‌گیرد. کودک در می‌یابد که برای عقاید و احساسات دیگران احترام قائل شود. و در برابر آن‌ها احساس مسؤلیت کند (پارسا، ۱۳۶۸). اجتماعی شدن مرحله‌ای است که انسان‌ها از طریق آن، شیوه‌های زندگی جامعه‌ی خود را بآنها می‌گیرند؛ شخصیتی کسب می‌کنند، و آمادگی عمل به عنوان یک عضو جامعه را پیدا می‌کنند (گلاتیمن، ۱۹۹۵).

نظریه‌های مختلفی از سوی دانشمندان گوناگون پیرامون رشد اجتماعی مطرح شده است. از نظر ویلیام جیمز گود کودک باید مهارت‌های اجتماعی و رسوم ویژه‌ای را فرا گیرد و وظیفه‌ی خانواده آن است که آن‌چه جوامع از نسل جوان‌تر انتظار دارند را به کودک بیاموزد. آن‌چه والدین سعی می‌کنند به فرزندشان تعلیم دهند، همان چیزی است که جامعه آن را برای رفتار یک بزرگسال در آینده کافی می‌داند (گود؛ ترجمه ناصحی؛ ۱۳۵۲).

به نظر ساموئل کونیک نگهداری اطفال و انتقال ارزش‌ها و اجتماعی شدن کودکان مستلزم پیوند نزدیک و مستمر با گروهی از انسان‌هاست که این مهم را به انجام برسانند. اگر وجود خانواده را به عنوان یک اجتماع کوچک و مدلی از کل جامعه بپذیریم، بنابر آن کودک در سنین ابتدایی که اکثر زمان را در کنار مادر، پدر و دیگر اعضاست، می‌تواند با الگوبرداری صحیح از والدین و توجه دقیق به نوع روابط بین اعضای خانواده به جامعه و افراد بیرون از منزل و نوع روابط سازگاران میان آن‌ها با دیدگاهی مشابه نظر بیفکند و این خود فرایند اجتماعی شدن است (روزن بام؛ ۱۹۸۵، به نقل از کونیک ۱۹۷۲؛ ترجمه مهدوی ۱۳۶۷). تالکوت پارسنز اجتماعی شدن را به وسیله‌ی خانواده امکان‌پذیر می‌داند. پارسنز خانواده‌ی هسته‌ای را مؤسسه‌ای می‌داند که وظیفه‌ی انتقال هنجارها و ارزش‌های اجتماعی را به کودک بر عهده دارد. و این ارزش‌ها از طریق نقش‌هایی که والدین در خانواده و جامعه ایفا می‌کنند به کودک القا می‌شود (گی‌روشه؛ ترجمه زنجانی‌زاده؛ ۱۳۶۸).

### رویکرد رفتارگرایی در درمان اختلالات رفتاری کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی

در حیطه‌ی آموزش و بهبود وضعیت افراد عقب‌مانده‌ی ذهنی، رویکردها و مدل‌های گوناگونی پدید آمده است. این رویکردها جهت روش‌ها و تکنیک‌ها را مشخص می‌کنند و در واقع مدل‌هایی را براساس فرضیه‌های بنیادی توصیه می‌کنند (نلسون و ایزرائیل؛ ترجمه منشی طوسی؛ ۱۳۶۷). رفتارگرایی یکی از این رویکردها است که نتایج پژوهش‌ها در این زمینه، راهبردهای ثمربخشی

ارائه کرده است. هالاهاان و کافمن (۱۹۹۲؛ ترجمه‌ی ماهر؛ ۱۳۷۱) به نقل از گاردنر (۱۹۷۱) در این مورد مطرح می‌کنند که رفتارهای اجتماعی، کلامی، عاطفی، شغلی و مهارت‌های خود یاری که برای یک محیط فرض و لازم است تا از آن محیط پسخوراند دریافت شود، در دسترس فرد عقب‌مانده‌ی ذهنی وجود ندارد یا مورد استفاده‌ی او قرار نمی‌گیرد. در همین رابطه اس. بی. جو (۱۹۶۶) معتقد است که فرد عقب‌مانده کسی است که ذخیره‌های رفتاری محدودی دارد که آن نیز توسط رویدادهایی شکل گرفته است که تاریخ زندگی او را تشکیل می‌دهند.

صرف نظر از زیربنای تئوریک جاری از دیدگاه‌های رفتاری، باید گفت در عمل، چنین مدلی در آموزش آموزندگانی که نیاز ویژه دارند، بسیار کارایی داشته است. و تأثیر عمده‌ی آن نه بر تعلیم و تربیت عادی، که بر آموزش ویژه‌ی کودکان استثنایی بوده است (لکه و چان، ترجمه‌ی ماهر؛ ۱۳۷۲). اریکسون (۱۹۹۲) عنوان می‌کند که، اگر چه کاربرد اصول رفتاری با عقب‌ماندگان ذهنی، تاریخچه‌ی نسبتاً کوتاهی دارد، ولی نتایج آن بسیار مفید بوده است.

### ضرورت فراگیری مهارت‌های خودیاری در سازگاری اجتماعی کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی

اهمیت آموزش مهارت‌های خودیاری در سازگاری اجتماعی کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی، مراکز آموزشی را بر آن داشته تا بخش اعظمی از برنامه‌های خود را صرف یادگیری این جنبه از مهارت‌ها کنند. یادگیری این مهارت‌ها از آن لحاظ مهم است که به استقلال فرد یا کودک عقب‌مانده‌ی ذهنی در انجام امور روزمره زندگی می‌افزاید و از وابستگی آنان به افراد مراقب کاسته، امکان پرداختن به امور دیگر را فراهم می‌آورد (اریکسون، ۱۹۹۲). هالاهاان و کافمن (۱۹۹۲؛ ترجمه‌ی ماهر؛ ۱۳۷۱) در توصیف این مهارت‌ها ذکر می‌کنند که، آن‌ها از نظر پیچیدگی متنوع‌اند و شامل اموری مانند توالیت رفتن؛ تغذیه‌ی شخصی؛ لباس پوشیدن؛ و استحمام می‌شوند. به یک معنا، این مهارت‌ها در واقع لازمه‌ی زندگی روزمره هستند و شامل اموری می‌شوند که از یک سو در

برگیرنده نیازهای طبیعی و فیزیکی شخص هستند (مانند تغذیه و رعایت بهداشت شخصی) و از سوی دیگر شامل قواعد شناخته شده‌ی اجتماعی مربوط به آن مهارت‌ها می‌باشند پژوهش‌های جدید به تکرار به مهارت‌های فردی خودیاری توجه نموده‌اند. در این پژوهش‌ها تمرکز بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها به طور هم‌زمان بر چهار محدوده‌ی اصلی توالیت رفتن؛ لباس پوشیدن؛ غذا خوردن؛ و بهداشت فردی بوده است (لیوایز، برونیکس، سورلاو، ۱۹۹۱ و کاتمیس، ایتاکا، اونو، موریکا، وایشی ۱۹۹۰). این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شیوه‌های اصلاح رفتار به خصوص مهارت‌های خودیاری و آموزش دادن آن‌ها را می‌توان به نحو مؤثری به منظور تغییر رفتار کودکان به کار برد. این بدان معنی نیست که چنین شیوه‌هایی تنها کلید درمان یا مداخله‌ی درمانی در مشکلات رفتاری و یادگیری کودکان استثنایی است. اما این شیوه‌های تغییر رفتار کاربرد وسیعی داشته‌اند و ارزش آن را دارند که در زمینه‌ی مشکلات رفتاری و یادگیری دوره‌ی کودکی مورد توجه قرار گیرند (سو و همکاران ۱۹۹۰). بنابراین با توجه به پژوهش‌های بسیاری که در زمینه‌ی شیوه‌های تغییر و اصلاح رفتار کودکان استثنایی و همچنین اهمیت آموزش مهارت‌های خودیاری به این کودکان صورت گرفته است؛ مشخص می‌شود که آموزش والدین در زمینه‌ی مهارت‌های خودیاری با استفاده از روش‌های ایجاد، تغییر و اصلاح رفتار، می‌تواند گام مؤثری در بهبود رفتار اجتماعی کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر باشد. در همین رابطه بکر (۱۹۸۴) اظهار می‌کند که، شواهد دقیقی در دست است مبنی بر این که والدین شرکت‌کننده در آموزش مهارت‌های خودیاری با استفاده از روش‌های ایجاد، تغییر و اصلاح رفتار به کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی خود، اطلاعات خود در خصوص اصول آموزش و مهارت به کارگیری این راه‌کارها با فرزند خود را افزایش می‌دهند. در مجموع نتایج پژوهش‌ها بیانگر آن‌اند که فواید به دست آمده توسط والدین، با آموزشی خاصی که ایشان دریافت کرده‌اند، ارتباط مستقیم دارد. (ملک‌پور، ۱۳۷۵).

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به دلیل امکان انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها و همچنین امکان دست‌کاری متغیر مستقل، از نوع تجربی بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش ابتدا روش تصادفی بوده است و پس از تشکیل گروه‌ها به خاطر کنترل متغیرهای فرعی (مزاحم) در مواردی از هم‌تاسازی گروهی استفاده شده است. آزمودنی‌های پژوهش، ۸۰ دانش‌آموز دختر عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر بودند که از جامعه‌ی دانش‌آموزان دختر عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر مراکز آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران در سطوح پیش دبستانی و دبستانی در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ با محدوده‌ی سنی ۱۰-۶ سال، میانگین ۸ سال و ۴ ماه، به‌طور تصادفی برگزیده شدند.

## شیوه‌ی اجرا

پس از انتخاب و تشکیل ۴ گروه آزمایشی و گواه و بررسی متغیرهای فرعی، پژوهشگر از دو گروه آزمایشی و گواه، پیش‌آزمون به عمل آورد. متغیرهای مزاحم نظیر بهره‌ی هوشی، تحصیلات والدین، تعداد فرزندان و میزان درآمد خانواده از طریق بررسی تفاوت معنادار میان میانگین‌ها و واریانس چهار گروه بررسی گردید و پس از اطمینان از همگن بودن گروه‌ها، دوره‌ی آموزشی به صورت گروهی طی ۸ جلسه به مدت ۸ هفته برگزار گردید. روش برگزاری جلسات، ترکیبی از روش‌های آموزش گروهی و مشاوره‌ی گروهی بود که به نظر می‌رسید، از میان چهار روش آموزش در مدرسه، آموزش درون‌خانه، آموزش گروهی و مشاوره، با توجه به امکانات و بودجه‌ی آموزش و پرورش استثنایی کشور تلفیقی از روش آموزش گروهی و مشاوره بود. مدت زمان جلسات بین ۹۰-۱۱۰ دقیقه که ۷۰-۸۰ دقیقه آموزش و ۲۰-۳۰ دقیقه، نیز به مشاوره اختصاص داشت. در هر جلسه‌ی آموزشی یک یا چند مهارت خودیاری و تشریح و برنامه‌ی آموزشی آن برای تعلیم به دانش‌آموزان با استفاده از مدل گام به گام بکر و همکارانش (۱۹۸۴؛ ترجمه‌ی ملک‌پور؛ ۱۳۷۱) صورت می‌گرفت و در پایان جلسه، زمانی برای پرسش و پاسخ، بحث گروهی، و سؤالات اختصاصی شرکت‌کنندگان اختصاص می‌یافت.



## شیوه‌های تجزیه و تحلیل آماری

در مورد مهار متغیرهای فرعی ضریب هوشی، میزان تحصیلات و درآمد خانواده از روش تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. برای قیاس نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون t برای گروه‌های هم بسته مدد گرفته شد و جهت مقایسه‌ی نتایج چهار گروه در پس‌آزمون از روش تحلیل واریانس یک طرفه و به منظور بررسی تأثیر پیش‌آزمون و اثر ریختگی از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. لازم به ذکر است که در مورد بررسی متغیر فرعی تعداد فرزندان خانواده با توجه به نوع قیاس مور استفاده، از استخراج نتایج روش مجذور خی (X<sup>2</sup>) استفاده شد.

## جمع‌آوری اطلاعات

از آن‌جا که روش پژوهش از نوع تجربی و دست‌کاری متغیر مستقل و کنترل متغیرهای فرعی (مزاحم) در دستور کار پژوهش قرار داشت، اطلاعات جمع‌آوری شده در دو بخش استخراج شدند:

- نتایج کنترل متغیرهای فرعی پژوهش، پیش از اجرای مرحله اصلی پژوهش
- نتایج حاصل از مداخله‌ی آزمایشی، پیش‌آزمون و پس‌آزمون

## کنترل متغیرهای فرعی

نخستین متغیر فرعی که مورد کنترل قرار گرفت «ضریب هوشی» دانش‌آموزان بود. جدول ۱ بررسی تفاوت معنادار آماری میان ۴ گروه D.C.B.A را از حیث متغیر ضریب هوشی نشان می‌دهد.

جدول (۱) تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت آماری میان گروه‌ها

از نظر «ضریب هوشی»

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	$\alpha$
بین گروه‌ها B	۴/۶۴	۳	۱/۵۵	۰/۵۶	٪۵
درون گروه‌ها W	۲۱۲/۰۵	۷۶	۲/۷۹		
کل T	۲۱۶/۶۹	۷۹			

میانگین گروه	X
A	۶۱/۸۰
B	۶۲/۰۵
C	۶۱/۹۵
D	۶۲/۴۵

از آن جا که  $F=0/56$  از مقدار  $F$  درجه‌های آزادی  $3$  و  $76$  در سطح  $0/05$  (۲/۷۳) نیز کوچک‌تر است؛ بنابراین تفاوت میان میانگین‌های «ضرب هوشی» آزمودنی‌های چهار گروه A.B.C.D معنادار نیست و به عبارت دیگر گروه‌ها از حیث ضرب هوشی می‌توانند همگن فرض شوند. دومین «متغیر فرعی» میزان تحصیلات والدین بود، که جدول ۲ بررسی گروه‌های D.C.B.A را از این حیث نشان می‌دهد.

جدول (۲) تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت آماری میان گروه‌ها از حیث متغیر میزان تحصیلات والدین

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	$\alpha$
بین گروه‌ها B	۶/۲۴	۳	۲/۰۸	۰/۱۵۰	%۵
درون گروه‌ها W	۶۳۳/۴۵	۷۶	۸/۳۴		
کل T	۶۳۹/۸۹	۷۹			

میانگین گروه	X
A	۵/۸۵
B	۵/۷۵
C	۵/۱۵
D	۵/۴۰

چون  $F=0/50$  از مقدار  $F$  در درجه‌های آزادی  $3$ ،  $76$  و سطح اطمینان  $0/05$  (۲/۷۳) نیز کوچک‌تر است، بنابراین تفاوت میان میانگین‌های گروه‌ها از حیث میزان تحصیلات والدین معنادار نبوده و می‌توان چهار گروه D.C.B.A را از این لحاظ همگن فرض کرد. سومین متغیر فرعی «تعداد فرزندان خانواده» بود که در جدول ۳ نتایج بررسی آن نمایان است.

جدول (۳) نتایج آزمون مجذور خی (X2) در مورد بررسی تفاوت آماری میان گروه‌های D.C.B.A از حیث تعداد فرزندان

XA	XB	XC	XD	X2	df	$\alpha$
۶۲	۵۸	۶۴	۶۹	۰/۹۹	۳	%۵

همان‌طور که مشاهده می‌شود، خی دو محاسبه شده (۰/۹۹) از مقدار مبین جدول در درجه‌ی آزادی ۳ و سطح اطمینان ۰/۰۵ (۷/۸۱) نیز کوچک‌تر است؛ بنابراین تفاوت معناداری میان گروه‌ها از حیث متغیر تعداد فرزندان خانواده وجود نداشته و گروه‌ها همسان‌اند.

آخرین متغیر فرعی که مورد بررسی قرار گرفت، «میزان درآمد خانواده» بود که جدول ۴ نتایج آن را نشان می‌دهد.

جدول (۴) تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت آماری میان گروه‌ها از نظر «میزان درآمد خانواده»

منابع تغییرات	ss	df	MS	F	$\alpha$
بین گروه‌ها B	۰/۷	۳	۰/۲۳	۰/۱۶	٪۵
درون گروه‌ها W	۱۱۲/۱	۷۶	۱/۴۸		
کل T	۱۱۲/۸	۷۹			

میانگین گروه	X
A	۵/۲۰
B	۵/۳۵
C	۵/۱۵
D	۵/۱۰

میزان  $F=۰/۱۶$  از مقدار  $F$  جدول در درجه‌های آزادی ۳ و ۷۶ در سطح  $۰/۰۵$  (۲/۷۳) بسیار کوچک‌تر است و بدین ترتیب تفاوت موجود میان میانگین‌های چهار گروه معنادار نبوده و گروه‌ها از حیث متغیر «میزان درآمد خانواده» نیز همگن هستند. پس از کنترل دقیق متغیرهای فرعی و اطمینان از همسانی گروه‌ها، مطابق طرح پژوهش از گروه‌های C.B. پیش‌آزمون و سپس از هر چهار گروه D.C.B.A. آزمون به عمل آمد. پیش از ارائه‌ی نتایج اصلی جدول شماره‌ی ۵ اطلاعات مربوط به آمار توصیفی در مورد چهار گروه را هنگام پس‌آزمون، و نیز گروه‌های C.B. را هنگام پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول (۵) نتایج شاخص‌های آماری چهار گروه پیرامون نمرات حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون

شاخص آماری	میانگین	انحراف استاندارد	کرتوسیس	کجی شیب	بالا ترین نمره	خطای استاندارد میانگین	واریانس	پایین ترین نمره	Σ کل
Group	Mean	Std Dev	Kurtosis	Skewness	Max	S.E Mean	Variance	Min	sum
A	۶۱/۴۰	۱/۵۷	-۰/۱۸۶	-۰/۲۰	۶۳	۰/۲۵	۲/۴۶	۵۸	۱۲۳۸
B1 pretest	۵۷/۱۰	۱/۲۵	-۰/۱۹۴	-۰/۲۹	۵۹	۰/۲۸	۱/۵۷	۵۵	۱۱۴۲
B2	۶۱/۱۵	۲/۱۸	-۰/۲۶	-۰/۲۵	۶۵	۰/۴۹	۴/۷۷	۵۷	۱۲۳۳
C1 Pretest	۵۷/۳۰	۱/۱۹	-۰/۲۹	-۰/۲۶	۵۹	۰/۲۷	۱/۴۱	۵۵	۱۱۴۸
C2	۵۸/۳۰	۱/۵۶	-۰/۱۹۱	-۰/۱۹۴	۶۱	۰/۳۵	۲/۴۳	۵۵	۱۱۶۶
D	۵۷/۹۰	۱/۹۷	-۰/۲۹	-۰/۲۵	۶۲	۰/۴۴	۳/۸۸	۵۵	۱۱۵۸

نتایج پیش‌آزمون گروه‌های C.B که در جدول ۶ موجود است، نشان داد که  $t=۰/۸۳$  از مقدار T جدول در درجه‌ی آزادی ۱۹ و سطح  $۰/۰۵$  ( $۳/۱۸$ ) نیز کوچک‌تر است و بدین ترتیب دو گروه از حیث میزان اطلاعات والدین نسبت به روش‌های آموزشی مهارت‌های خود یاری پیشرفته به کودک استثنایی، همسان بودند.

جدول (۶) نتایج پیش‌آزمون‌های گروه‌های B.C

شاخص گروه	N	Mean	SD	SE	r	t	df	$\alpha$
C	۲۰	۵۷/۴۰	۱/۱۹	۰/۲۷	-۰/۱۱	-۰/۸۳	۱۹	۰/۰۵
B	۲۰	۵۷/۱۰	۱/۲۵	۰/۲۸				

پس از مداخله‌ی آزمایشی (آموزش والدین) و در مرحله‌ی پایانی، از گروه‌های

D.C.B.A

پس‌آزمون (پرسش‌نامه‌ی سنجش وضعیت مهارت‌های خودیاری پیشرفته)

به عمل آمد و نتایج آن از طریق تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت.

جدول (۷) تحلیل کوواریانس بین گروه‌های C.B

پیش‌آزمون پس‌آزمون	B1	C1
	B2	۰/۹۴
C2	۰/۲۸	۰/۱۹

پس از محاسبه‌ی تحلیل کوواریانس و کسر مقادیر از واریانس‌های گروه‌های B و C.. با استفاده از روش تحلیل واریانس یک طرفه نتایج پس‌آزمون گروه‌ها مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. جدول ۸ نتایج این بررسی را نشان می‌دهد.

جدول (۸) نتایج تحلیل واریانس یک طرفه‌ی پس‌آزمون چار گروه D.C.B.A

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	$\alpha$
بین گروه‌ها B	۲۰۳/۸۴	۳	۶۷/۹۵	۲۰/۰۴	۰/۰۱
درون گروه‌ها W	۲۵۷/۳۵	۷۶	۳/۳۹		
کل T	۴۶۱/۱۹	۷۹			

میانگین گروه‌ها	X
A	۶۱/۴۰
B	۶۱/۱۵
C	۵۸/۳۰
D	۵۷/۹۰

چون  $F=۲۰/۰۴$  از مقدار  $F$  جدول در درجه‌های آزادی  $۳$  و  $۷۶$  در سطح اطمینان  $۰/۰۱$  نیز بزرگ‌تر است، بنابراین با  $۰/۹۹$  اطمینان می‌توان عنوان کرد که فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، تفاوت بین میانگین‌های چهار گروه معنادار بوده و مبین آن است که: «آموزش والدین در زمینه‌ی چگونه آموزش دادن مهارت‌های خودیاری پیشرفته با استفاده از روش‌های ایجاد، تغییر و اصلاح رفتار، بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر دختر، مؤثر است.»

پس از استخراج نتایج پس‌آزمون و معنادار بودن تفاوت میان میانگین‌های گروه‌های D.C.B.A از طریق آزمون تکمیلی «F شفه» مشخص شد که تفاوت

معنادار در واقع بین کدام یک از میانگین‌ها مشهود است. جدول ۹ نتایج این بررسی را نشان می‌دهد.

جدول (۹) آزمون شفه برای D.C.B.A

شاخص گروه‌ها	Fscheffe
A, B	۰/۸
A, C	۲۸/۲۶
A, D	۳۰/۰۳
B, C	۲۳/۸۹
B, D	۳۱/۰۷
C, D	۰/۴۷

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مقادیر F محاسبه شده برای (B,D), (B,C), (A,D), (A,C) از مقدار F مبین آزمون شفه در سطح  $\alpha = 0/01$  نیز بزرگ‌تر است.

$$F = [(K - 1) \times F(\alpha = 0/01, df(76, 3))] \quad F = 3 \times 4/06 = 12/18$$

بنابراین تفاوت میان میانگین‌های چهار گروه در اصل میان (A,D), (A,C) و همچنین (B,C), (B,C) است که مؤید فرضیه‌ی اصلی پژوهش است. بدین ترتیب آموزش والدین آزمودنی‌های گروه‌های B,A باعث شده است که رفتار اجتماعی دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر دختر این گروه‌ها نسبت به آزمودنی‌های دو گروه D,C تفاوت آشکار و معناداری پیدا کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که عنوان گردید، در پژوهش حاضر تأثیر آموزش والدین بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر دختر مورد بررسی قرار گرفت. بدین صورت که با آموزش دادن والدین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی از طریق پرسش‌نامه‌ای خود ساخته نتایج آموزش‌ها با نتایج گروه‌های گواه،

مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان داد که فرضیه صحیح بوده و مورد تأیید قرار می‌گیرد. این یافته در پی تفسیر نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه و پس‌آزمون‌های آن و نیز تحلیل کوواریانس برای بررسی متفاوت آماری معنادار بین میانگین‌های گروه‌های A, B, C, D از نظر متغیر مستقل پژوهش به دست آمد. بدین ترتیب که F محاسبه شده (۲۰/۰۴) از مقدار F جدول در درجه‌های آزادی ۳ و ۷۶ در سطح اطمینان  $P=0/01$  نیز بزرگ‌تر بود [(Fobs=20/04 > F(p=0/01), df(76=3)] از این رو با ۹۹ درصد اطمینان، فرضیه‌ی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های مشابه است. برای مثال؛ نتایج حاصل از این پژوهش همسو با نتایج استخراج شده نظریه‌های بکر (۱۹۸۴)؛ ولری و بیلی (۱۹۸۵)؛ و لپی و لازاروس (۱۹۶۶)؛ لیوایز؛ برونیکس و تورلاو (۱۹۹۱)؛ هربرت (۱۹۹۱)؛ جرمان (۱۹۹۴)؛ و ملک‌پور (۱۳۷۵) است.

با توجه به این مهم که مثلث «خانه، مدرسه، کودک» امروز در کانون توجه تمامی نظام‌های آموزشی جهان است و ذکر این مطلب که نقش والدین در تربیت کودک عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر بسیار حیاتی است، نتایج این پژوهش بیانگر آن است که: آشنایی والدین با راه‌کارهای مواجهه با کودک عقب‌مانده‌ی ذهنی و اصول تغییر رفتار در کودک استثنایی می‌تواند عامل مهمی در ایفای نقش مثبت یکی از اضلاع هرم موفقیت در آموزش و پرورش استثنایی (خانه) باشد. بنابراین با تأیید فرضیه‌ی پژوهش، به نظر می‌آید که اهداف چهارگانه‌ی زیر حاصل شده است:

- ۱) سعی در تسریع و تسهیل فراگیری مهارت‌های خودیاری دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر از طریق آموزش والدین؛
- ۲) تلاش در جهت بهبود رفتار اجتماعی دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر؛ از طریق فراگیری مهارت‌های خودیاری پیشرفته؛
- ۳) آموزش والدین دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر در سطوح پیش دبستانی و سال اول ابتدایی به منظور تسریع و تسهیل آموزش

مهارت‌های خودیاری که جزئی از اصول نظام آموزش و پرورش استثنایی کشور در سطوح پیش دبستانی و ابتدایی است.

۴) آموزش والدین در زمینه‌ی چگونگی آموزش دادن مهارت‌های خودیاری به فرزندان عقب‌مانده‌ی ذهنی آموزش‌پذیر خود، در جهت استحکام بخشیدن به مثلث خانه، مدرسه و کودک.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی



## فهرست منابع (فارسی)

- ۱) احدی، حسن و بنی‌جمالی، شکوه سادات؛ روان‌شناسی رشد؛ مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی کودک؛ تهران؛ نشر بنیاد؛ ۱۳۷۲.
- ۲) احدی، حسن و محسنی، نیک‌چهره؛ روان‌شناسی رشد؛ مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی نوجوانی و جوانی؛ تهران؛ نشر بنیاد؛ ۱۳۷۳.
- ۳) افروز، غلامعلی؛ نگاهی به روش‌های تعلیم و تربیت؛ اختلالات رفتاری رایج در کودکان؛ تهران؛ نشر جهاد دانشگاهی؛ ۱۳۷۲.
- ۴) بکر، بروس، ل؛ برایت من، آلن، جی؛ هی‌فتز، ب؛ هیم‌شاو، ا. پ؛ آموزش مهارت‌های خودیاری پیشرفته؛ ترجمه‌ی مختار ملک‌پور؛ اصفهان؛ نشر مولانا؛ ۱۳۷۱.
- ۵) پارسا، محمد؛ زمینه‌ی روان‌شناسی و روان‌پزشکی؛ تهران؛ نشر بعثت؛ ۱۳۶۸.
- ۶) پاکزاد، محمود؛ کودکان استثنایی؛ شناخت، آموزش و پرورش، توان‌بخشی و رفاه آنان؛ تهران؛ نشر کانون کر و لال‌های ایران؛ ۱۳۶۸.
- ۷) پورافکاری، نصرت‌ا...؛ فرهنگ جامع روان‌شناسی بالینی و روان‌پزشکی؛ تهران؛ نشر رشد؛ جلد اول؛ ۱۳۷۳.
- ۸) توسلی، غلامعلی؛ نظریه‌های جامعه‌شناسی؛ تهران؛ نشر سمت؛ چاپ چهارم؛ ۱۳۷۳.
- ۹) جی‌گود، ویلیام؛ خانواده و جامعه؛ ترجمه‌ی ویدا ناصحی؛ تهران؛ نشر کتاب؛ چاپ چهارم؛ ۱۳۵۲.
- ۱۰) روزن‌بام، هایدی؛ خانواده به عنوان ساختاری در برابر جامعه؛ ترجمه‌ی صادق مهدوی؛ تهران؛ نشر دانشگاهی؛ ۱۳۷۶.
- ۱۱) روشبلاو، آن‌ماری؛ روان‌شناسی اجتماعی و مقدمه‌ای بر نظریه‌ها و آیین‌ها در روان‌شناسی اجتماعی؛ ترجمه‌ی محمد داد‌گران؛ تهران؛ نشر مروارید؛ چاپ دوم؛ ۱۳۷۱.

- (۱۲) روشه، گی؛ کنش اجتماعی؛ ترجمه‌ی هما زنجانی‌زاده؛ تهران؛ نشر ساحل؛ ۱۳۶۸.
- (۱۳) زینعلی، نرگس؛ بررسی مقایسه‌ای وضعیت زیستی، اجتماعی و اقتصادی والدین دانش‌آموزان عادی، عقب‌مانده ذهنی و تیزهوش سنین راهنمایی شهر تهران؛ (پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد)؛ استاد راهنما؛ غلامعلی افروز؛ تهران؛ دانشگاه تهران؛ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی؛ ۱۳۷۴.
- (۱۴) سیف، علی اکبر؛ تغییر رفتار و رفتار درمانی؛ تهران؛ نشر دانا؛ ۱۳۷۳.
- (۱۵) عابدین‌زاده؛ م؛ آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی (آموزش‌پذیر) در ایران؛ تهران؛ نخستین کنگره علمی عقب‌ماندگی ذهنی؛ دی ماه ۱۳۷۶؛ مجموعه متون مقاله‌های کنگره؛ ص ۶۳-۶۰.
- (۱۶) قائمی، علی؛ خانواده و کودکان دشوار؛ تهران؛ نشر امید؛ ۱۳۶۹.
- (۱۷) کاپلان، ه؛ سادوک، ب (۱۹۹۱)؛ خلاصه‌ی روان‌پزشکی؛ علوم رفتاری - روان‌پزشکی بالینی؛ ترجمه نصرت ... پورافکاری؛ تبریز؛ نشر ذوقی؛ جلد اول؛ ۱۳۷۱.
- (۱۸) کارتلج، جی میلیون جی؛ اف؛ آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان؛ ترجمه‌ی محمد حسین نظری‌نژاد؛ مشهد؛ نشر آستان قدس رضوی؛ چاپ دوم؛ ۱۳۷۲.
- (۱۹) کله، پی، جان، کی، اس. (۱۹۸۹)؛ روش‌ها و راه‌بردهای تعلیم و تربیت کودکان استثنایی؛ ترجمه‌ی فرهاد ماهر؛ تهران؛ نشر قومس؛ ۱۳۷۲.
- (۲۰) مفیدی، فرخنده؛ آموزش خانواده؛ راهنمای عملی برای والدین و مربیان کودکان استثنایی؛ تهران؛ نشر پیام آزادی؛ ۱۳۷۲.
- (۲۱) ملک‌پور؛ مختار؛ روش‌های ایجاد و تغییر رفتار در کودکان؛ اصفهان؛ نشر مولانا؛ تابستان ۱۳۷۲.
- (۲۲) .....؛ آموزش مهارت‌های خودیاری به کودکان استثنایی (جزوه درسی)؛ اصفهان؛ دانشکده‌ی تحصیلات تکمیلی خوراسگان؛ ۱۳۷۵.

- ۲۳) موریس، ریچاردجی؛ تغییر رفتار در کودکان استثنایی؛ اصول و شیوه‌ها؛ ترجمه‌ی هادی فرجامی؛ مشهد؛ نشر آستان قدس رضوی؛ ۱۳۷۳.
- ۲۴) میلانی‌فر، بهروز؛ روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی؛ تهران؛ نشر قومس؛ چاپ سوم؛ ۱۳۷۰.
- ۲۵) نظیری، سیما؛ آموزش خانواده: روش‌های مواجهه با کودک عقب‌مانده‌ی ذهنی؛ تهران؛ نشر امروز؛ ۱۳۶۵.
- ۲۶) نلسون، ویکس؛ ایزراییل، ای. سی؛ روش‌ها و راه‌بردهای مواجهه با اختلالات رفتاری کودکان؛ ترجمه‌ی منشی طوسی؛ تهران؛ نشر آستان قدس رضوی؛ ۱۳۴۷.
- ۲۷) واگن سلر، بی. آر؛ مک داول، آر. ل؛ شما و کودکتان؛ شیوه‌ی صحیح فرزندداری موفقیت‌آمیز؛ ترجمه‌ی مختار ملک‌پور؛ اصفهان؛ نشر مولانا؛ ۱۳۷۳.
- ۲۸) هالاهان، دی. پی؛ کافمن، جی. ام؛ کودکان استثنایی؛ زمینه‌ی تعلیم و تربیت؛ ترجمه فرهاد ماهر؛ تهران؛ نشر رشد؛ (۱۳۷۱).
- ۲۹) یعقوبی، ابوالقاسم؛ بررسی مسائل روانی - اجتماعی والدین کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)؛ تهران؛ دانشگاه علامه طباطبایی؛ دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ استاد راهنما: حسن احدی؛ ۱۳۷۲.

## منابع انگلیسی

## References

- 1) Bandura, A. and. Bicaious extinction of avoidance behavior. *Journal of personality and social psychology*; 1967;p.5; 16-23.
- 2). Bandura A & Walters; R.H. *Social Learning and Personality development*. New York: Holt; Rinehart & Winston, 1973.
- 3) Brewer, M.B & Crano, W.D. *Social Psychology*. New York: West Publishing Company, 1994.
- 4) Erikson, M.T., (1992). *Behavior disorders of children and adolescents in assessment / etiology and interrention*. Engelwood Cliffs. N.J: Prentice- hall.
- 5) Halgren, D.W; Clarizio, H.F. *Categorical and programmong changes in Special education Servies*. Missouri US: *Journal of Expectional- children*: 1993. May Vol 59(6). 547-555
- 6) Germann, P.J. *Testing a model of science ptocess skills acquisition: An interaction With parent's education, preferred Language, gender, Science, attitude, Cognitive development*. Missouri University, Coubia US: *Journal of Research in Science Teaching*: 1994 Sep Vol 31 (7), 479-783
- 7) Gleitman, H. *Psychology*. New york: W. W. Norton, Feurth Edition, 1995.
- 8) Hanna, E & Meltzof, A (1993). *Peer imitation by toddlers in laboratory, home and day -care Context: implication for Social learning theory*. *Journal of development Psychology*. Vol 29.
- 9) Hawlin, P & Rutter, M (1991). *Treatment of autistic children*. (eds) New York: John willy & Sons.
- 10)Herbert, M (1991). *Clinical child Psychology: social Learning' developmental and behavior*. (eds) England: John willy & sons.
- 11)Itaka, K; Uno, S; Morioka A. N; Kishi, M. *A longitudinal Study on Language and Commuication of children in special education Classes*. Tokyo University. Japan: *Journal of RIEEC-Report*; 1990 Fab, Vol 36.27-34, AB Abstracts in Eric (CD) 1994.
- 12)Katims, D. S. *Emergent Literacy in early childhood Special education: Curriculum and instruction*. Texas University US: *Journal of Topic-in-Early*. 1993.
- 13)Lewis, D. R; Bruininks, R. H; Thurlow, M. L. *Efficiency Considerations in delivering Special education Services to Parents and Persons with sever mental retardation*. Minnesota University US: *Journal of Mental-Retardation*; 1991 Jun Vol 29(3) 129-137.
- 14)Mc, millan, D.L; Semmel, M. I; Gerber, M.M. *The Social Context of Dunn: Then and now Special Issue: Theory and practice of Special education: Taking Stock a quarter century after Deno and Dunn*. California University US: *Journal of Special education*; 1994 Win Vol 27(4)4466-480.
- 15)Snell, M.E; Drake, G.P. *Replacing cascades with supported education*. Special Issuse: *Theory and Practice of special education: Taking Stock a quarter century after Deno and Dunn*. Virginia University US: *Journal of Special education*: 1994 Win Vol 27(4) 393-409.

- 16) Sokolov, J.L (1992). Linguistic imitation in children with Down Syndrom. American Journal of Mental Retardation. Vol 2. 209-221.
- 17) Sue, D; Sue, S. Understanding Abnormal behavior. Boston: Houghton Mifflin Company, Third Edition, 1990.
- 18) Thrope, G.L & Olson, S.L (1990). Behavior therapy; Concepts Procedures & application. (eds) Boston: allyn & bacan.
- 19) Watson, R.I. The experimental tradition and chinalical psychology. In A.J Bachrach (Ed). New York: Basic Books, 1962.
- 20) Watson, J.B and Rayner, R. Conditioned emotional reactions. Journal of Experimental. Psychology, 1920.
- 21) Weiner, I.B. Child & adolescent Psychopathology. (eds) New York: John Willy & Sons, 1982.
- 22) Werle, M.A & Murphy, T & Budd, K.S. Treating Chronic food Refusal in young children: home-based Parent training. Journal of applied behavior analysis. Vol 26, (1993).
- 23) Wolery, M; and Baily, D. Early childhood education of the handicapped. Chaleston, WV: West Virginia State Department od education, 1985.
- 24) Wolpe, J; and Lazarus, A.A. Behavior therapy technique. New York: Petgaman press, 1966.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی