اثربخشی برنامهٔ اوقات فراغت عرش بر ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی مدارس استثنایی شهر اصفهان

سیده سمیه جلیل‌آبکنار[۱]، دکتر غلامعلی افروز[۲]، دکتر علی‌اکبر ارجمندنیا[۳]، دکتر باقر غباری‌بناب[۴]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۱۴ تجدیدنظر: ۱۳۹۷/۳/۱۷
پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۱۰/۲۴

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی برنامهٔ اوقات فراغت عرش بر ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است. **روش:** این پژوهش یک مطالعهٔ نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه است. ۳۰ دختر ۱۳ تا ۱۵ سالهٔ کم‌توان ذهنی که به روش نمونه‌گیری تصادفی از مدرسه‌های استثنایی شهر اصفهان انتخاب شده بودند، در این مطالعه شرکت داشته‌اند. شرکت‌کنندگان به دو گروه ۱۵ نفری آزمایشی و گواه تقسیم شدند. گروه آزمایشی برنامهٔ اوقات فراغت عرش را در ۱۶ جلسه دریافت کردند، در حالی‌که به گروه گواه این آموزش ارائه نشد. ابزارهای پژوهش آزمون هوشی وکسلر کودکان و پرسشنامهٔ مهارت‌های ارتباطی بوده است. اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری با استفاده از نسخهٔ بیست و سوم نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده‌اند. **یافته‌ها:** نتایج نشان می‌دهد که برنامهٔ اوقات فراغت عرش بر ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی شرکت‌کنندگان تأثیر معناداری داشته است (P<۰/۰۰۰۱). **نتیجه‌گیری:** برنامهٔ اوقات فراغت عرش ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را بهبود می‌بخشد. بنابراین، برنامه‌ریزی به‌منظور استفاده از برنامهٔ اوقات فراغت برای این دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد.

واژه‌های کلیدی: *اوقات فراغت، ظرفیت شناختی، مهارت‌های ارتباطی، کم‌توانی ذهنی*

۱. **نویسندهٔ مسئول:** دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران
۲. استاد ممتاز گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران
۳. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران
۴. استاد گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

The Effectiveness of Arsh Leisure Time Program on the Cognitive Capacity and Communication Skills of Female Children with Intellectual Disability in Isfahan's Exceptional Schools

Seyedeh Somayeh Jalil-Abkenar[1], M.A, Gholam Ali Afrooz[2], Ph.D., Ali Akbar Arjmandnia[3], Ph.D., Bagher Ghobari-Bonab[4], Ph.D.

Received: 03. 5.2018 Revised: 06.7.2018 Accepted: 01.14.2020

Abstract

Objective: The study aims to determine the effectiveness of Arsh leisure time program on the cognitive capacity and communication skills of children with intellectual disability. **Methods:** The research is a quasi-experimental study with pre-test, post-test design and control group. The participants were 30 female children with intellectual disability from 13 to 15 years old who were studying in Isfahan's Exceptional Schools. They were selected randomly and were divided into experimental and control groups, each group consisting of 15 children. The experimental group received 16 sessions of Arsh leisure time program and the control group did not. The instruments were Wechsler intelligence scale for children (2003) and Communication Skills Questionnaire (1990). The data were analyzed with multivariate analysis of covariance (MANCOVA) test using the 23th version of SPSS. **Findings:** The results showed that Arsh leisure time program had a significant effect on the cognitive capacity and communication skills of subjects (P<0.0001). **Conclusion:** Arsh leisure time program can improve the cognitive capacity and communication skills of children with intellectual disability. So using the leisure time program for these children is of high importance.

Keywords: *Leisure time, Cognitive capacity, Communication skills, Intellectual disability*

1. **Corresponding author:** Ph.D Candidate of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. **Email**:jalili.abkenar@gmail.com
2. Distinguished Professor in Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran
3. Associate Professor in Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran
4. Professor in Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

مقدمه

مشکلات رفتاری کودکان در سال‌های اولیه زندگی با رفتار والدین رابطه‌ای دوسویه دارد (بولگان و کیفتیسی، ۲۰۱۷). برای سال‌ها باور بر این بود که کودکان کم‌توان ذهنی[1] چیز زیادی یاد نمی‌گیرند و باید در مکان‌ها یا مؤسسه‌های مجزا زندگی کنند اما امروزه باورها و نگرش‌ها تغییر یافته است (مانسل، ۲۰۱۲؛ جانسون، بگبی، ایاکونو، دوگلاس، کاتاگن و بولد، ۲۰۱۷). در حقیقت، یکی از عوامل مهم در ایجاد و گسترش تسهیلات آموزش و پرورش کودکان استثنایی[2] یا کودکان با نیازهای ویژه[3] از جمله کودکان کم‌توان ذهنی گسترش اطلاعات و آگاهی و احساس مسئولیت مادران و پدران نسبت به این کودکان و غنی ساختن اوقات فراغت[4] آنهاست (هالاهان، کافمن و پولن، ۲۰۱۴). تولد و وجود یک کودک کم‌توان ذهنی خانواده را با مشکلات زیادی مواجه می‌سازد (ون‌بیسترولدت، ویسترولد، گیلون و فوستر- کوهن، ۲۰۱۲؛ رندی، ۲۰۱۳). باید به این نکته توجه داشت که اگرچه کودکان کم‌توان ذهنی توانایی هوشی کمی دارند ولی با مشکلات رفتاری متولد نشده‌اند؛ شرایط و محیط زندگی و رابطه‌ای که که اطرافیان به‌ویژه والدین با آنها برقرار می‌کنند، تأثیر مهمی در توانمندی‌های آنان و تعامل با والدین و خواهران و برادران بر جای می‌گذارد (فیلی و جونز، ۲۰۰۷). با این که میزان واکنش‌های هیجانی نامطلوب در افراد کم‌توان ذهنی چهار یا پنج برابر افراد عادی است (هریس، مک‌گارتی، هیلگنکامپ، میچل و ملویل، ۲۰۱۸)، ولی با غنی ساختن اوقات فراغت می‌توان بر کیفیت روابط و تعامل اعضای خانواده افزود و ظرفیت شناختی[5] و مهارت‌های ارتباطی[6] کودکان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را بهبود بخشید (گاهل، ماخرجی و چادهاری، ۲۰۱۱).

عملکرد کودکان کم‌توان ذهنی در فعالیت‌های شناختی ضعیف است (بگبی و کرایج، ۲۰۱۷). ظرفیت شناختی و هوش حوزه‌ای است که کودکان کم‌توان ذهنی در آن با محدودیت‌های قابل توجهی روبه‌رو هستند (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵). در واقع، محدودیت در عملکرد هوشی از عمده‌ترین ویژگی‌های کودکان کم‌توان ذهنی است (گیاگازوقلو، ارباتزی، دیپلا، لیگا و کلیس، ۲۰۱۲؛ تاپ، ۲۰۱۵). وکسلر که طراح پرکاربردترین مجموعه آزمون‌های هوشی است، هوش را به عنوان ظرفیت کلی یا مجموعهٔ توانایی‌های فرد برای هدفمند عمل کردن، منطقی فکر کردن و رفتار و کرداری مؤثر با محیط تعریف کرده است (هالاهان و همکاران، ۲۰۱۴). نظریه‌پردازان دیگر هوش را توانایی فکر کردن یا استدلال نمودن همراه با خلاقیت و ابتکار تعریف کرده‌اند. در نوشته‌های گاردنر آمده است که هوش گروهی از توانایی‌هاست و ارزیابی توانایی کلامی روشی نامناسب است و نمی‌تواند همهٔ ظرفیت‌های فردی را نشان دهد. بنابراین، طرفداران اصطلاح نظریهٔ هوش چندگانه (مانند گاردنر) عنوان می‌کنند که باید ارزیابی کامل و دقیقی از عملکرد فرد در ابعاد مختلف هوشی به عمل آورد (کرک، گالاگر و کولمن، ۲۰۱۵). کودکان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی علاوه بر مشکلات شناختی و حافظه، در مهارت‌های ارتباطی هم مشکل دارند. با توجه به نقش برجستهٔ ارتباط و برقراری رابطهٔ مؤثر در زندگی روزمره، آموزش مهارت‌های ارتباطیِ کاربردی به همهٔ دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از اهمیت قابل توجهی برخوردار است (افروز، ۱۳۹۲). دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مدرسه‌رو در مهارت‌های ارتباطی ساده مشکل زیادی ندارند، ولی با پیچیده‌تر شدن این مهارت‌ها، رفتار کودکان محدودتر می‌شود. علاوه بر این، کودکان برای پی بردن به سرنخ‌های اجتماعی، قضاوت اجتماعی و تصمیم اجتماعی نیاز به حمایت دارند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳).

احتمال می‌رود که مادران کودکان کم‌توان ذهنی به خاطر رفتارها و مشکلات ارتباطی مشکل‌ساز فرزند خود، در روابط بین‌فردی دچار مشکل و آزردگی خاطر زیادی شوند (بیکروان، گیجسل، لوکاسن، اولدهارتمن،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

وان‌سون، آسندلف و همکاران، ۲۰۱۷). از طرفی با غنی ساختن اوقات فراغت می‌توان بر کیفیت روابط و تعامل اعضای خانواده افزود (گاهل و همکاران، ۲۰۱۱). اوقات فراغت در حقیقت به لحظه‌ها یا اوقاتی از حیات گفته می‌شود که انسان فارغ و به دور از وظایف موظف و آزاد از پرداختن به نیازهای زیستی می‌تواند با میل، رغبت، انگیزه و انتخاب به فعالیتی بپردازد که دوست دارد. چنانچه برنامهٔ اوقات فراغت غنی باشد، یعنی به ابعاد عاطفی، رفتاری و شناختی یا «عرش» که از سر واژهٔ این سه بُعد تشکیل می‌شود، توجه داشته باشد و بر اساس توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان طراحی شود و در بستر خانواده و در گسترهٔ زندگی شکل بگیرد یعنی خانواده‌محور[۷] باشد این قابلیت را خواهد داشت که ظرفیت شناختی دانش‌آموزان را افزایش دهد. منظور از افزایش ظرفیت‌های شناختی همان نزدیک ساختن توانایی‌های هوشی بالقوه به توانایی‌های هوشی بالفعل است (افروز، ۱۳۹۴).

در سال‌های اخیر، بهبود ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مورد توجه متخصصان و روان‌شناسان قرار گرفته است. ازاین‌رو، پژوهش‌های مختلفی در حوزهٔ بررسی تأثیر برنامه‌های اوقات فراغت و بازی در سنین مختلف و گروه‌های مختلف انجام شده است. در این راستا، یافته‌های پژوهش هوشینا، هوری، گیاناپولو و سوگایا (۲۰۱۷) حاکی از آن است که بازی درمانی دیجیتالی باعث افزایش توجه و مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی کودکان می‌شود. نتایج پژوهش گو، آلوند، اریک و مورتنسن (۲۰۱۴) بیانگر اثربخشی فعالیت‌های اوقات فراغت بر افزایش ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی شرکت‌کننده‌هاست. یافته‌های پژوهش هوگ و کاوت (۲۰۱۳) و پاترسون و پگ (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که فعالیت‌های اوقات فراغت سبب به فعلیت رسیدن ظرفیت شناختی کودکان کم‌توان ذهنی می‌شود. یافته‌های پژوهش ایراتی (۲۰۱۳)، چاپمن و اسنل (۲۰۱۱) و پترسون، اندرو پترسون، لاو و نووهر (۲۰۰۹) حاکی از آن است که آموزش برنامه‌های اوقات فراغت متناسب با مهارت‌های اجتماعی، باعث بهبود برقراری ارتباط با دیگران و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در کودکان کم‌توان ذهنی می‌شود. علاوه بر این، یافته‌های برخی پژوهش‌ها از جمله ارجمندنیا و سیف نراقی (۱۳۸۸)، آقامحمدی، ارجمندنیا و غباری‌بناب (۱۳۹۳)، و تورل، لیندکویست، برگمن، بوهلین و گلینبرگ (۲۰۰۸)، داهلین (۲۰۱۱ و ۲۰۱۳) بر انعطاف‌پذیری ظرفیت شناختی و حافظهٔ فعال و قابلیت ارتقای آنها تاکید دارند.

مشارکت در فعالیت‌های اوقات فراغت که شامل همکاری با سایر افراد باشد (دولوا، کلوین و کولستاد، ۲۰۱۴) و در محیط زندگی روزمره و سرشار از وجود محرک‌های گوناگون انجام شود، برای ارتقای ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی افراد کم‌توان ذهنی بسیار ضروری است. با توجه به این که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی با مشکلات متعددی مواجه هستند، اوقات فراغت آنها نیز آسیب می‌بیند و به فعلیت رسیدن توانایی‌های بالقوهٔ آنها دشوار می‌شود. از طرف دیگر برنامه‌های اوقات فراغت که معمولاً انجام می‌شود، با توانایی‌های آنها تناسب ندارد. آنچه که اهمیت این پژوهش را آشکار می‌سازد، حساسیت کار با والدین و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به‌طور همزمان و ارزشیابی اثربخشی یک برنامهٔ اوقات فراغت خانواده‌محور است. علاوه بر این، آنچه که ضرورت عملیاتی ساختن پژوهش مذکور را برجسته‌تر می‌نماید، پژوهش اندک در این حوزه و ارزشیابی اثربخشی برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» با رویکرد ارتقای ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است. البته این نکتهٔ مهمی است که در بسیاری از مداخله‌ها نادیده گرفته شده است که خلاء پژوهشی را بیش از پیش آشکار می‌سازد و هیچ‌گاه از دید

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

اندیشمندانه و ظریف متخصصان امر مخفی نمی‌ماند. چرا که پژوهش حاضر تأکید ویژه‌ای بر این امر حساس دارد. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» بر ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است.

روش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و شیوهٔ انجام آن نیمه‌آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعهٔ آماری این پژوهش از کلیهٔ دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مدرسه‌های استثنایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۶ تشکیل شده است. تعداد افراد جامعه ۱۵۹ نفر در چهار مدرسه و ۲۴ کلاس است. برای انتخاب شرکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، دو مدرسه انتخاب شد. نمونهٔ مورد مطالعه شامل ۳۰ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی دختر ۱۳ تا ۱۵ ساله است. شرکت‌کنندگان به دو گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. به‌دلیل استفاده از روش پژوهش نیمه‌آزمایشی حجم مطلوب برای هر یک از گروه‌ها ۱۵ نفر است (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۳)، البته در تعیین حجم نمونه به پیشینه‌های پژوهشی نیز توجه شده است. انتساب گروه‌ها به آزمایشی و گواه نیز به‌طور تصادفی صورت پذیرفته است. ملاک ورود به پژوهش دامنهٔ سنی ۱۳ تا ۱۵ سال، بهرهٔ هوشی ۵۰ تا ۷۰، تحصیل در پایه‌های ششم تا هشتم مدارس استثنایی، تمایل به شرکت در پژوهش و زندگی با پدر و مادر بوده است. معیارهای خروج از مطالعه نیز غیبت بیشتر از دو جلسه از جلسه‌های آموزشی، مصرف داروهای محرک، شرکت همزمان در مداخلهٔ آموزشی مشابه، داشتن مشکلات شنوایی و بینایی، جسمی-حرکتی یا اختلال‌هایی مانند اختلال کم‌توجهی و بیش‌فعالی، تحصیلات کمتر از سوم راهنمایی برای والدین، طلاق یا جدایی والدین بوده است.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر بهره گرفته شده است:

الف- مقیاس هوشی وکسلر کودکان: از مقیاس هوشی وکسلر-چهار برای ارزیابی ظرفیت شناختی شرکت‌کنندگان استفاده شده است. این آزمون در سال ۲۰۰۳ منتشر شده است. در مقیاس‌های هوشی قبلی وکسلر سه نوع هوشبهر کلامی، عملی و کل محاسبه می‌شده است، در حالی که در آزمون اخیر، پنج نوع هوشبهر درک مطلب کلامی، استدلال ادراکی، حافظهٔ فعال، سرعت پردازش و هوشبهر کل به‌دست می‌آید. تعداد خرده‌آزمون‌ها هم از ۱۲ خرده‌آزمون به ۱۵ خرده‌آزمون افزایش یافته است. هوشبهر درک مطلب کلامی شامل خرده‌آزمون‌های شباهت‌ها، واژگان، درک مطلب و دو خرده‌آزمون تکمیلی استدلال تصویری و تکمیل تصویرها می‌شود. هوشبهر استدلال ادراکی شامل خرده‌آزمون‌های طراحی با مکعب‌ها، مفاهیم تصویری، استدلال تصویری و خرده‌آزمون تکمیلی تکمیل تصویرها می‌شود. هوشبهر حافظهٔ فعال شامل خرده‌آزمون‌های فراخنای ارقام، توالی حرف و عدد و خرده‌آزمون تکمیلی حساب می‌شود. هوشبهر سرعت پردازش شامل خرده‌آزمون‌های رمزنویسی، نمادیابی و خرده‌آزمون تکمیلی خطزنی می‌شود. هوشبهر کل هم از مجموع ده خرده‌آزمون این چهار مقیاس به دست می‌آید. این آزمون در سال ۱۳۸۶ توسط عابدی و همکاران در استان چهارمحال و بختیاری ترجمه، انطباق و هنجاریابی شده است. روایی آزمون از طریق اجرای همزمان با وکسلر شهیم و ریون در سطح مطلوبی قرار دارد. ضرایب پایایی خرده‌آزمون‌ها از طریق آلفای کرونباخ بین ۰/۶۵ تا ۰/۹۴ و از طریق روش تنصیف بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (شریفی و ربیعی، ۱۳۹۱).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

ب-پرسش‌نامهٔ مهارت‌های ارتباطی: این پرسش‌نامه در سال ۱۹۹۰ توسط بارتون به منظور بررسی مهارت‌های ارتباطی تدوین و توسط مقیمی (۱۳۷۷) در ایران هنجاریابی شده است. پرسش‌نامهٔ مهارت‌های ارتباطی دارای ۱۸ سؤال در سه حیطهٔ مهارت کلامی، مهارت شنود و مهارت بازخورد است که هر حیطه شش سؤال دارد و با مقیاس لیکرتی پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (نمرهٔ ۱) تا کاملاً موافقم (نمرهٔ ۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنهٔ نمره‌ها از ۱۸ تا ۹۰ است و نمرهٔ ۹۰ به معنی بیشترین مهارت ارتباطی است. نمرهٔ کمتر از ۴۲ به معنی مهارت ارتباطی ضعیف، نمرهٔ ۴۲ تا ۶۶ به معنی مهارت ارتباطی متوسط، نمرهٔ بیشتر از ۶۶ به معنی مهارت ارتباطی قوی است. روایی این پرسش‌نامه ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی کلی آن نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و در سه حیطهٔ مهارت کلامی، مهارت شنود و مهارت بازخورد به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ به دست آمد (مقیمی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی کلی و روایی پرسش‌نامهٔ مهارت‌های ارتباطی به‌ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۲ بود.

برای اجرای پژوهش، ابتدا جهت دریافت معرفی‌نامه مبنی بر انجام پژوهش به مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان اصفهان مراجعه شد. پس از مراجعه به مدارس منتخب و بیان هدف و اهمیت پژوهش برای مدیران و مشاوران مدارس، از والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دعوت به عمل آمد و در جلسه‌ای توجیهی ضمن معارفه، ضرورت پژوهش برای آنها تشریح شد. از تمامی والدین رضایت‌نامهٔ کتبی مبنی بر شرکت فرزندشان در پژوهش اخذ و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات جمع‌آوری شده و نام آنها و فرزندان‌شان به صورت محرمانه باقی خواهد ماند، شرکت در پژوهش متضمن هیچ‌گونه هزینه و آسیبی به شرکت‌کنندگان نیست، اجازهٔ ترک دورهٔ آموزشی و عدم ادامهٔ همکاری با پژوهشگر به آنها داده شد و به منظور حفظ اسرار شخصی و عدم تجاوز به حریم خصوصی افراد نتایج به شکل شاخص‌های کلی (میانگین و انحراف معیار) گزارش و در اختیار روان‌شناسان و متخصصان قرار داده خواهد شد تا برای پیشبرد اهداف آموزشی و توان‌بخشی مورد استفاده قرار گیرند.

در جلسه‌ای جداگانه، از تمامی شرکت‌کنندگان، آزمون هوشی وکسلر کودکان-نسخهٔ چهارم و پرسش‌نامهٔ مهارت‌های ارتباطی بارتون به عنوان پیش‌آزمون گرفته شد. گروه آزمایشی شانزده جلسهٔ ۶۰ دقیقه‌ای، حدود دو ماه و هفته‌ای دو جلسه در برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» شرکت کردند. مادران شرکت‌کنندگان نیز به ازای هر سه جلسه برای فرزندان‌شان، در یک جلسهٔ گروهی شرکت می‌کردند و محتوای سه جلسهٔ کودکان به آنان آموزش داده می‌شد. برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» بر اساس مدل نظری اوتز، ببینگتون، بورک، گیردلر و لئونارد (۲۰۱۱) و روش‌های آموزشی بالدوین (۲۰۱۲)، گو و همکاران (۲۰۱۴) و پگان رودریگز (۲۰۱۴) تدوین شده است. هدف و محتوای برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» در سه بخش (ع: عاطفی و ارتباطی، ر: رفتاری و ش: شناختی) به تفکیک جلسه‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. هدف و محتوای برنامهٔ اوقات فراغت «عرش»

هدف	جلسه‌ها	خرده هدف‌ها	محتوا
حوزهٔ عاطفی و ارتباطی	۱	سخن آغازین و اصلاح نگرش‌ها	استقبال از حضور شرکت‌کنندگان توضیح درباره مقررات گروه، معرفی برنامه اوقات فراغت عرش و ساختار جلسات چگونگی شکل‌گیری نگرش و اصلاح آن بر اساس آگاه‌سازی و ارتباط اجتماعی
	۲	ابراز صادقانه	برقراری ارتباط و مشاهده، شناسایی و ابراز احساسات مسئولیت‌پذیری احساسات خود، ابراز تقاضا و درخواست انعکاس

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

		معرفی موانع برقراری ارتباط همدلانه	
	۳	دریافت همدلانه	آموزش تکنیک‌های همدلی و به بیانی دیگر گفتن آشنایی با نشانه‌های دریافت همدلی
	۴	ارتباط مثبت	ارتباط کلامی و چشمی، آگاهی از نیازهای عاطفی و روانی ابراز دوستی و محبت با زبان، قلم و رفتار؛ و پرهیز از تهدید، سرزنش و تحقیر بیان خواسته‌ها، آمادگی برای شنیدن، رفتار با لطافت و صمیمیت
	۵	احساس و تفکر مذهبی	همدلی و رضایت در اعمال دینی و پایبندی به ارزش‌ها توکل به خدا، قناعت و صبر در برابر سختی‌ها مدارا، شفقت، احسان و بخشایشگری، پرهیز از حسادت و غیبت و رعایت حریم‌های ارزشی
	۶	رفتار شخصی و اجتماعی	احترام، گشاده‌رویی، همکاری، کنترل خشم، صداقت، رازداری و خوشبینی مثبت‌اندیشی، امیدواری، امیدبخشی، اعتماد به‌نفس و نشاط روانی پوشش و آراستگی، عمل مبتنی بر اندیشهٔ مطلوب و گامی به سوی فراگیرسازی
	۷	رشد اجتماعی	مهارت خودآگاهی: پی بردن به این مسئله که من یک فرد با ارزش هستم، کارهایی که می‌توانم انجام دهم یا چیزهای که دوست دارم، مراقبت از بدن و احترام به خود مهارت همدلی: مراقبت از خود و دیگران
	۸	کفایت اجتماعی	مهارت برقراری ارتباط بین فردی: من عضو کلاس، خانه یا جامعه هستم، من نقش و وظیفه‌ای دارم، دوست‌یابی و برقراری ارتباط با دیگران مهارت مقابله با هیجانات منفی: انواع واکنش‌های هیجانی و احساسات گوناگون
حوزه رفتاری	۹	فرهنگ تفریح و فراغت	تعامل اعضای خانواده، نقش خواهرها و بردارها اهمیت دادن به اوقات فراغت، مشورت در نحوهٔ گذراندن آن و تعهد اخلاقی در مسافرت ایجاد نشاط در خانواده و اهمیت به دیدار از نزدیکان در اوقات فراغت تلف نکردن اوقات و اهمیت به آرامش در مسافرت
	۱۰	عوامل مؤثر در استحکام خانواده (به‌پژوه، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۴)	اصل برقراری رابطهٔ انسانی، اصل شناخت و پذیرش تفاوت‌ها، اصل اعتماد اصل صداقت، معنویت‌گرایی و اخلاص، اصل اغماض و انعطاف‌پذیری اصل حفظ استقلال خانواده، اصل مسئولیت‌پذیری و مهار احساسات اصل برخورد مثبت و انتقادپذیری، اصل تعدیل انتظارها و تشکر و قدردانی اصل توحید و انسجام و وحدت یافتگی بین قول، عواطف، هیجان و شناخت
	۱۱	تقویت حواس پنج‌گانه و هماهنگی بین حواس و اعضای بدن	بازی با شن، مکعب‌های چوبی، نخ و تسبیح، خمیربازی، بادکنک و حباب‌بازی بازی توپ و سطل، دارت، پازل اعداد و حروف، رنگ‌آمیزی و کپی اشکال بازی تقلید صدا، عروسک انگشتی و قصه‌گویی
	۱۲	فعالیت‌های آموزشی کاربردی	بازی با کارت‌های وسایل نقلیه و بقالی گروهی مشارکت در خرید خواربار و پوشاک و پرداخت قبوض فعالیت در انجمن‌ها و باشگاه‌های ورزشی مورد علاقه و استفاده از وسایل نقلیهٔ عمومی
	۱۳	تقویت توجه	توجه شنیداری و توجه دیداری حرکات موزون، حفظ توجه و تغییر آن بازی با رایانه و خواندن زیرنویس فیلم‌ها
حوزهٔ شناختی	۱۴	تقویت حافظه فعال	تقویت حافظهٔ شنیداری و حافظهٔ دیداری تمرین‌های حافظهٔ شنیداری و دیداری بازی با تصاویر، اجرای دستورها، نمایش فیلم، حافظهٔ بازشناسی و حافظهٔ یادآوری
	۱۵	تقویت زبان	تقویت توجه شنیداری و تمیز شنیداری تقویت حساسیت شنیداری و آگاهی واج‌شناختی درک جمله‌ها و مسائل، درک مطلب شنیداری، درک لغات و مفاهیم
	۱۶	تقویت پردازش دیداری فضایی و سخن پایانی	مسیریابی در مازها و جهت‌یابی فضایی آگاهی فضایی و ادراک شکل و زمینه طراحی با مکعب‌ها و یادآوری جزئیات مربوط به انجام تکالیف جمع‌بندی و هماهنگی در زمینهٔ جلسات تلفنی یا حضوری، تقدیر و تقدیم هدیه به رسم یادبود

برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» توسط پژوهشگر و دستیار پژوهشی وی (دو روان‌شناس با مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد که مدرس آموزش خانواده نیز بودند) با استفاده از روش‌های بحث گروهی،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

نمایشی، ایفای نقش و آموزش مبتنی بر رایانه به گروه آزمایشی آموزش داده شد. شیوهٔ کار در هر جلسه به این ترتیب بوده است که ابتدا پژوهشگر توضیحاتی پیرامون موضوع هر جلسه می‌داد، مطالب مورد نظر در هر جلسه توسط پژوهشگر و اعضای گروه مورد بحث قرار می‌گرفت، برای آموزش از پاورپوینت نیز استفاده می‌شد، سپس مهارت آموزش داده شده توسط اعضای گروه اجرا و تمرین شده است. بازخورد و تصحیح رفتار توسط اعضای گروه و پژوهشگر به عمل می‌آمد، مطالب مربوط به هر جلسه پس از اصلاح رفتار، تشویق و تقویت رفتارهای صحیح به طور مجدد اجرا می‌شد و در نهایت محتوای آموزشی هر جلسه مورد جمع‌بندی قرار گرفته و در راستای موارد آموخته شده تکلیفی برای منزل ارائه می‌شد. از جلسهٔ دوم به بعد، به منظور رفع ابهام و پاسخ‌گویی به سؤال‌های احتمالی، در ابتدای جلسه مطالب و تکلیف جلسهٔ قبل مرور می‌شد. شرکت‌کنندگان با توجه به تکلیفی که داشتند موظف به تکمیل چارت رفتاری، نوشتن گزارش توصیفی یا پاسخ به سؤال‌هایی در زمینهٔ کاربرد و اجرای مهارت‌ها و موارد آموزش داده شده بودند.

به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی در پایان پژوهش نیز کارگاهی سه روزه برای گروه کنترل و جلسه‌ای یک روزه برای مادران آنها برگزار شد و در رابطه با برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» با آنها بحث شد و در همین راستا یک جزوهٔ آموزشی به همراه سی‌دی تهیه شد و در اختیار آنها قرار گرفت. داده‌های به دست آمده قبل و بعد از برگزاری جلسه‌های آموزشی برای هر دو گروه با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شده است. جهت تحلیل داده‌ها از نسخهٔ ۲۳ نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شده است.

یافته‌ها

اطلاعات جمعیت‌شناختی حاکی از سن شرکت‌کنندگان در گروه آزمایشی با میانگین و انحراف استاندارد ۱۴/۱۱ و ۰/۸۹ و در گروه کنترل با میانگین و انحراف استاندارد ۱۴/۰۹ و ۰/۹۳ بود. برای بررسی اثر متغیرهای کنترل پژوهش از جمله سن و هوش شرکت‌کنندگان از آزمون آماری t وابسته استفاده شد. نتایج نشان داد که بین گروه آزمایشی و گواه از نظر سن و هوش تفاوت معناداری وجود ندارد (P>۰/۰۵). میانگین و انحراف معیار متغیرهای ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی در دو گروه آزمایشی و گواه در موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی در گروه آزمایشی و گواه

متغیرها	موقعیت	گروه آزمایشی		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
ظرفیت شناختی	پیش‌آزمون	۶۳/۱۳	۳/۱۷	۶۲/۷۳	۲/۹۸
	پس‌آزمون	۶۸/۳۸	۳/۱۵	۶۳/۰۴	۳/۱۹
مهارت‌های ارتباطی	پیش‌آزمون	۳۴/۲۶	۲/۰۱	۳۴/۳۲	۱/۸۹
	پس‌آزمون	۴۴/۲۱	۱/۹۴	۳۵/۰۶	۱/۷۸

میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایشی و گواه در جدول ۲ ارائه شده است. برای تعدیل اثر پیش‌آزمون و به علت وجود یک متغیر مستقل (برنامهٔ اوقات فراغت عرش) و دو متغیر وابسته (ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی) از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) استفاده شده است. ابتدا بهنجار بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون آماری کلموگروف-اسمیرنوف بررسی و تائید شد (P>۰/۰۵). آزمون باکس فرض همگنی واریانس-کوواریانس را تأیید کرد که برابر با (Box's M=۱۲/۳۴ و P=۰/۱۸) بود. مفروضهٔ شیب خط

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

رگرسیون برای متغیرها و خطی بودن رابطهٔ متغیرها برقرار است. آزمون کرویت بارتلت حاکی از وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته است. به بیان دیگر همبستگی بین متغیرهای وابسته معنادار است (P=۰/۰۰۱). نتایج آزمون لون بیانگر برقراری فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهاست (P>۰/۰۵). بنابراین مفروضه‌های آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار است و می‌توان برای تحلیل داده‌ها از این آزمون استفاده کرد. به این منظور، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی در گروه آزمایشی و گواه در پیش‌فرض‌های آماری «اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگترین ریشهٔ روی» محاسبه شده است که نتایج آن در جدول ۳ گزارش می‌شود.

جدول ۳. نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیری

نوع آزمون	مقدار	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	نسبت F	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۸۸	۲	۲۴	۴/۵۷	۰/۰۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۹	۲	۲۴	۴/۵۷	۰/۰۰۰۱
اثر هاتلینگ	۱۱/۲۶	۲	۲۴	۴/۵۷	۰/۰۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۱/۲۶	۲	۲۴	۴/۵۷	۰/۰۰۰۱

نتایج آزمون‌های چهارگانهٔ تحلیل کواریانس که در جدول ۳ آمده است، نشان می‌دهد که گروه آزمایشی و گواه حداقل در یکی از متغیرهای ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری دارند (P<۰/۰۰۰۱). به منظور پی‌بردن به این تفاوت، از آزمون آماری مانکوا استفاده شد که نتایج هر یک در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس چندمتغیری

منابع تغییر	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	ظرفیت شناختی	۳۳/۰۸	۱	۳۳/۰۸	۹/۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹
	مهارت‌های ارتباطی	۲۴/۶۷	۱	۲۳/۶۷	۲۱/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱

در این تحلیل، متغیر پیش‌آزمون به‌دلیل همبستگی با پس‌آزمون تعدیل شده است. با توجه به نتایج جدول ۴، گروه اثر معناداری بر نمره‌های ظرفیت شناختی (F=۹/۵۷) و مهارت‌های ارتباطی (F=۲۱/۳۲) دارد (P<۰/۰۰۰۱). بر اساس مجذور اتا می‌توان بیان کرد که به ترتیب ۴۹ و ۶۱ درصد تغییرات هر یک از متغیرهای ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی به علت اثر مداخله است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» بر ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی انجام شده است. بررسی نتایج این پژوهش بیانگر آن است که آموزش برنامهٔ اوقات فراغت «عرش» منجر به بهبود ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش هوشینا و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر اثربخشی بازی درمانی دیجیتالی بر افزایش توجه و مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی کودکان و نتایج پژوهش گو و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر اثربخشی فعالیت‌های اوقات فراغت بر افزایش ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی شرکت‌کننده‌ها همسو است. همچنین یافته‌های پژوهش چاپمن و اسنل (۲۰۱۱) که حاکی از تأثیر آموزش برنامهٔ اوقات فراغت مهارت‌های اجتماعی بر بهبود برقراری روابط با دیگران و مهارت‌های ارتباطی در کودکان استثنایی پیش‌دبستانی است با نتایج پژوهش حاضر همخوان است. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های ارجمندنیا و سیف‌نراقی (۱۳۸۸)، آقامحمدی و همکاران (۱۳۹۳)، تورل و همکاران (۲۰۰۸) و داهلین (۲۰۱۱ و ۲۰۱۳)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که کودکان کم‌توان ذهنی محدودیت‌هایی در عملکرد شناختی و نارسایی‌های در مهارت‌های فردی در حوزه‌هایی مانند دوست‌یابی و برقراری ارتباط دارند (بگبی و کرایج، ۲۰۱۷). محدودیت در مهارت‌های شناختی و حرکتی از ویژگی‌های رایج کودکان کم‌توان ذهنی است، چرا که اختلال هوشی شرایطی است که با مشکلاتی در تحول مغز همراه است. وجود این مشکلات هم به ظرفیت شناختی و هم به مهارت‌های حرکتی آسیب وارد می‌کند (گیاگازوقلو، ارباتزی، دیپلا، لیگا و کلیس، ۲۰۱۲؛ تاپ، ۲۰۱۵). یکی از مهم‌ترین نیازها در حوزهٔ کم‌توانی ذهنی به برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت آنان مربوط می‌شود. از این رو، آگاه‌سازی والدین کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به نحوه و کیفیت گذران اوقات فراغت خود و فرزندان‌شان اهمیت ویژه‌ای دارد (بگبی و کرایج، ۲۰۱۷).

از طرف دیگر، اوقات فراغت موضوع مهمی است که یکی از عناصر اصلی نیازهای انسان در زندگی امروزی را تشکیل می‌دهد (کرینر و فلکسر، ۲۰۰۹؛ یاوری، اروفزاد، دهکردی و ربیع‌زاده، ۲۰۱۴). کودکان کم‌توان ذهنی نیز مانند سایر افراد برای رشد همه‌جانبه در حوزه‌های مختلف مانند مهارت‌های ارتباطی و به فعلیت رساندن ظرفیت شناختی به فعالیت‌های اوقات فراغت نیاز دارند (پاترسون و پگ، ۲۰۰۹؛ هوگ و کاوت، ۲۰۱۳). علاوه بر این، ارائهٔ خدمات تفریحی برای افراد کم‌توان ذهنی نسبت به افراد عادی اهمیت بیشتری دارد، چرا که این فعالیت‌ها به اعتماد به‌نفس و حضور آنها در اجتماع و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و حتی از لحاظ شکوفایی ظرفیت شناختی کمک قابل توجهی می‌کند (پگان رودریگز، ۲۰۱۴). نکتهٔ دیگر در راستای تبیین یافته‌های پژوهش حاضر این است که کودکان کم‌توان ذهنی در ابراز هیجان‌های خود به نحو مطلوبی عمل نمی‌کنند (سانتومارو، شفیلد و سافرونوف، ۲۰۱۷). آنها در مهارت‌های شناختی، حرکتی، اجتماعی و زبان با مشکل یا تأخیر مواجه هستند (آمل و امیرا، ۲۰۱۵). به‌طور کلی، افراد کم‌توان ذهنی در مقایسه با افراد عادی خدمات بهداشتی و توان‌بخشی، حمایت اجتماعی، آموزش، اشتغال و فعالیت‌های اوقات فراغت محدودتری دارند (بالدوین، ۲۰۱۲؛ پگان رودریگز، ۲۰۱۴). در حقیقت، اوقات فراغت باعث می‌شود فرد با رغبت و شوق به حرکت فعالانه بپردازد و تنوع در فعالیت‌ها سبب می‌شود که افراد زمینهٔ فعالیت خودشان را جستجو کنند و آن را در جهت تعالی پرورش دهند. بنابراین، اوقات فراغت زمینه‌ساز رشد و شکل‌گیری شخصیت فرد است و او را قادر می‌سازد که به عنوان عنصری فعال، خلاق و پویا به ایفای نقش بپردازد (مشفقی، ۱۳۹۱). به بیان دیگر، فعالیت‌های اوقات فراغت به رشد شناختی، رشد اجتماعی، کنترل رفتار، ثبات در شغل، کنار آمدن با استرس و غلبه بر عادت‌های بد کمک کرده (داتیلو و راسچ، ۲۰۱۲؛ بورک تایلر و پالانت، ۲۰۱۳) و همچنین ارتباط با هم‌سالان را تقویت و یادگیری را تسهیل کند (وندلبورگ و کولو، ۲۰۱۰). مشارکت مثبت در فعالیت‌های اوقات فراغت نه تنها موجب تقویت اعتماد به‌نفس، نشاط روانی و سرزندگی می‌شود (گاو، کریستن آولوند و مورتنسن، ۲۰۱۴؛ کولستاد، آنه آستین دولوا و کلیون، ۲۰۱۵) بلکه مهارت‌های عصب روان‌شناختی از جمله حافظه، توجه و کارکردهای اجرایی افراد کم‌توان ذهنی را نیز تقویت می‌کند و باعث کاهش رفتارهای مشکل‌ساز در این افراد می‌شود. علاوه بر این، کفایت شخصی، پذیرش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی را افزایش می‌دهد (بننت، هولمز و بوکلی، ۲۰۱۳). با وجود پیامدها و تأثیر مثبت فعالیت‌های اوقات فراغت در افراد کم‌توان ذهنی، این افراد در مقایسه با افراد عادی به میزان کمتری در فعالیت‌های اوقات فراغت مشارکت دارند. از آنجایی که افراد کم‌توان ذهنی از سوی هم‌سالان‌شان به سادگی پذیرفته نمی‌شوند یا گاهی کنار گذاشته می‌شوند، فعالیت‌های انفرادی را بیشتر ترجیح می‌دهند یا در کارهای گروهی نقش منفعل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

دارند (ایراتی، ۲۰۱۳). به همین دلیل مشارکت در فعالیت‌های اوقات فراغت که شامل همکاری با سایر افراد باشد (لیونلودنلف و همکاران، ۲۰۱۰؛ دولوا و همکاران، ۲۰۱۴) و در محیط زندگی روزمره و سرشار از وجود محرک‌های گوناگون انجام شود، برای ارتقای ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی افراد کم‌توان ذهنی بسیار ضروری است. بنابراین دور از انتظار نیست که آموزش برنامهٔ اوقات فراغت باعث بهبود ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شود.

به‌طور کلی، برنامه‌های اوقات فراغت متناسب و غنی مانند تزریق واکسن روانی و اجتماعی برای کودک است که اضطراب او را می‌کاهد و به بهبود مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی وی کمک می‌کند (اسبجورن، نورمن، کریستیانسن و رینهولدت داننی، ۲۰۱۸). غنی‌سازی متناسب اوقات فراغت می‌تواند راه‌های جامعه‌پذیری را برای افراد کم‌توان ذهنی مهیا کند، به‌نحوی که به‌عنوان یک عضو مفید و سالم وارد جامعه شوند و از گرایش به رفتارهای انحرافی مصون بمانند. کودکان کم‌توان ذهنی یاد می‌گیرند که چگونه تصمیم‌گیری کنند، تفکر خلاق و انتقادی داشته باشند، چگونه احساس مسئولیت‌پذیری را در خود افزایش دهند و از همه مهم‌تر چگونه نحوهٔ رفتار مناسب با هم‌سالان را یاد بگیرند (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵). بخش عمده‌ای از مشکلات کودکان کم‌توان ذهنی که منجر به خودناتوان‌سازی در آنان می‌شود، در ارتباط با عملکرد و رفتار در زندگی شخصی و اجتماعی آنهاست. این کودکان به این دلیل که نمی‌توانند به‌طور خودبه‌خودی و بدون کمک دیگران مهارت‌های شناختی و ارتباطی را بیاموزند، نیازمند نشانه‌های موقعیتی، فهم اهداف و درگیرشدن در تعاملات زندگی و تعاملات اجتماعی هستند. آنها فقط در صورت برخورداری از آموزش مناسب، خواهند توانست خود به برخی از سطوح اکتسابی مهارت‌های اجتماعی هم‌سالان عادی دست یابند (کرک و همکاران، ۲۰۱۵)؛ چرا که آموختن از طریق پربارسازی برنامهٔ اوقات فراغت موجب ارتقای ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌گردد. از این رو، فراهم‌سازی امکانات قابل دسترسی و طراحی، تأسیس و راه‌اندازی فعالیت‌های اوقات فراغت متناسب برای افراد کم‌توان ذهنی و اقدامات عملی برای مبارزه با موانع و تبعیض‌های صورت گرفته در مورد اوقات فراغت افراد کم‌توان ذهنی در مقایسه با افراد عادی از جمله ضروریات حوزهٔ آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است. در این میان طراحی، انطباق و اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های اوقات فراغت برای افراد کم‌توان ذهنی از قبیل فعالیت‌های مربوط به محیط‌های طراحی شدهٔ ویژه، فعالیت‌های جسمی، فعالیت‌های تکلیف‌محور، فعالیت‌های هنری، بازی‌ها، فناوری‌ها، فعالیت‌های معنوی و فعالیت‌های مرتبط با طبیعت می‌تواند مفید و مؤثر باشد. علاوه بر نقش مهم برنامه‌ریزی برای غنی‌کردن اوقات فراغت کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی، توجه به نقش محوری خانواده‌ها در این راستا پراهمیت است.

محدودیت‌های پژوهش. تأثیر متغیرهایی مانند وضعیت اجتماعی و اقتصادی آنها بررسی نشده است، به ویژگی‌های شخصیتی کودکان توجه نشده است، حجم نمونه کم است، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است و با توجه به محدودیت زمانی، محقق برای اجرای آزمون پیگیری فرصتی نیافته است. بنابراین باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به سن شرکت‌کنندگان و ویژگی‌های شخصیتی کودکان کم‌توان ذهنی توجه شود، وضعیت اجتماعی و اقتصادی آنها مدنظر قرار گیرد و پژوهش‌های آتی با حجم نمونهٔ بیشتر و اجرای آزمون پیگیری انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که آموزش اوقات فراغت برای سایر گروه‌های کودکان با نیازهای ویژه انجام شود و همچنین این برنامهٔ آموزشی در برنامهٔ درسی مدارس گنجانده شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

پی‌نوشت‌ها

1. Intellectual disability
2. Exceptional children
3. Children with special needs
4. Leisure time
5. Cognitive capacity
6. Communication skills
7. Family based

منابع

آقامحمدی، س.س.، ارجمندنیا، ع.ر.، و غباری‌بناب، ب. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش آگاهی واج‌شناختی بر عملکرد حلقه واج‌شناختی حافظه فعال در دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۴(۴)، ۴۷-۵۸.

ارجمندنیا، ع.ا.، و سیف نراقی، م. (۱۳۸۸). تأثیر راهبرد مرور ذهنی بر عملکرد حافظه فعال دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله علوم رفتاری*، ۳(۳)، ۱۷۳-۱۷۸.

ارجمندنیا، ع.ا. شریفی، ع. و رستمی، ر. (۱۳۸۸). اثربخشی برنامه تمرین رایانه‌ای بر عملکرد حافظه فعال دیداری فضایی دانش‌آموزان با مشکلات ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۴)، ۲۴-۶.

افروز، غ. (۱۳۹۴). *روان‌شناسی ازدواج و شکوه همسری* (چاپ سوم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

افروز، غ. (۱۳۹۲). *روان‌شناسی و توان‌بخشی کودکان آهسته‌گام* (چاپ یازدهم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

شریفی، ط.، و ربیعی، م. (۱۳۹۱). کاربرد چهارمین ویرایش آزمون هوشی وکسلر کودکان در تشخیص اختلال زبان نوشتاری و ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۲)، ۵۹-۷۵.

به‌پژوه، احمد (۱۳۹۴). *ازدواج موفق و خانواده سالم، چگونه؟* (چاپ چهارم). تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

به‌پژوه، احمد (۱۳۹۲). *اصول برقراری رابطه انسانی با کودک و نوجوان* (چاپ نهم). تهران: نشر دانژه.

گال، م.، بورگ، و.، گال، ج. (۱۳۸۲). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. چاپ اول. تهران: انتشارات سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳).

عاشوری، م.، جلیل‌آبکنار، س.س. (۱۳۹۵). *دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر*. چاپ اول. تهران: انتشارات رشد فرهنگ.

مشفقی، س. (۱۳۹۱). اوقات فراغت کودکان با کم‌توانی ذهنی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۱۳، ۵۲-۵۶.

مقیمی، س،م. (۱۳۷۷). سازمان و مدیریت با رویکرد پژوهشی. تهران: نشر ترمه.

مقیمی، س.م. (۱۳۹۰). *سازمان و مدیریت: رویکردی پژوهشی* (چاپ هشتم). تهران: انتشارات ترمه.

Alloway, T. P., Bibile, V., & Lau, G. (2013). Computerized working memory training: Can it lead to gains in cognitive skills in students? *Computers in Human Behavior*, 29 (3), 632-638.

Amel, E. A., & Amira, H. M. (2015). Effectiveness s of sensory integration program in motor skills in children with autism. *The Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 16, 375-380.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). Washington, DC: Author.

Bakker-van, B. J., Gijssel, E. J, Lucassen, PL., Olde Hartman, T. C, van Son, L., Assendelft, W. J, van Schrojenstein, L.,Valka, H. M. J. (2017). Health assessment instruments for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 64, 12-24.

Baldwin, E. (2012). Promoting meaningful participation in leisure activities for adults with intellectual disabilities in supported residential living.

Bennett, S. J., Holmes, J., & Buckley, S. (2013). Computerized memory training leads to sustained improvement in visuospatual short-term memory skills in children with Down syndrome. *American Journal on intellectual and Developmental Disabillities*, 118(3), 179-192.

Bigby, C., & Craig, D. (2017). A case study of an intentional friendship between a volunteer and adult with severe intellectual disability: "My life is a lot richer!" *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(2), 180-189.

Bourke-Taylor, H. M., & Pallant, J. F. (2013). The assistance to participate scale to measure play and leisure support for children with developmental disability: update following Rasch analysis. *Child: Care, Health & Development*, 39(4), 544-551.

Bulgan, C., Ciftci, A. (2017). Psychological adaptation, marital satisfaction, and academic self-efficacy of international students. *Journal of International Students*, 7(3), 687-702.

Chapman, T., Snell, M. (2011). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Children Research Q*, 26, 303-319.

Dahlin, K. I. E. (2011). Effects of working memory training on reading in children with special needs. *Journal of Reading and Writing*, 24(2), 479-491.

Dahlin, k. I. E. (2013). Working memory training and the effect on mathematical achievement in children with attention deficits and special needs. *Journal of Education and Learning*, 2 (1), 118-133.

Dattilo, J., & Rusch, F. (2012). Teaching problem solving to promote self- determined leisure engagement. *Therapeutic Recreation Journal*, 46(2), 91-105.

Dolva, A-S., Kleiven, J., & Kollstad, M. (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18, 159-175.

Eratay E. (2013). Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]

and Reviews, 8(16), 14-37.

Esbjørn, B. H., Normann, N., Christiansen, B. M., Reinholdt-Dunne, M. L. (2018). The efficacy of group metacognitive therapy for children (MCT-c) with generalized anxiety disorder: An open trial. *Journal of Anxiety Disorders*, 53, 16-21.

Feeley, K. & Jones, E. (2007). Strategies to address challenging behaviour in young children with Down syndrome. *Down syndrome Research and Practice Advance Online Publication*, 81, 11, 19-30.

Giagazoglou, P., Arabatzi, F., Dipla, K., Liga, M., & Kellis, E. (2012). Effect of a hippo therapy intervention program on static balance and strength in adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2265-2270.

Gohel, M., Mukherjee, S., Choudhary, S.K. (2011). Psychosocial impact on the parents of mentally retarded children in Anand District. *Healthline Journal*; 2(2), 62-66.

Gow, A. J., Kirsten Avlund, K., & Mortensen, E. L. (2014) Leisure activity associated with cognitive ability level, but not cognitive change. *Frontiers in Psychology*, 5, 68-79.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners*. Pearson/Allyn and Bacon.

Harris, L., McGarty, A. M., Hilgenkamp, T., Mitchell, F., & Melville, C. A. (2018). Correlates of objectively measured sedentary time in adults with intellectual disabilities. *Preventive Medicine Reports*, 9, 12-17.

Hogg, J., & Cavet, J. (2013). *Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities*. Springer.

Hoshina, A., Horie, R., Giannopulu, I., Sugaya, M. (2017). Measurement of the effect of digital play therapy using biological information. *Procedia Computer Science*, 112, 1570-1579.

Johnson, H., Bigby, C., Iacono, T., Douglas, J., Katthagen S., & Bould, E. (2017). Increasing day service staff capacity to facilitate positive relationships with people with severe intellectual disability: Evaluation of a new intervention using multiple baseline design, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(4), 391-402.

Kirk, S., Gallagher, G., & Coleman, M. R. (2015). *Educating Exceptional Children* (14th Ed). Cengage Learning, Printed in the United States of America.

Kollstad, A. M., Anne-Stine Dolva, A. S., & Kleiven, J. (2015). Independent and supported physical leisure activities of adolescents with Down syndrome. Ergoterapeuten.

Kreiner, J., & Flexer, R. (2009). Assessment of leisure preferences for students with severe developmental disabilities and communication difficulties. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 280-288.

intellectual disabilities. Educational Research

Mansell, J. (2012). *Active support: enabling and empowering people with intellectual disabilities.* Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Oates, A., Bebbington, A., Bourke, J., Girdler, S., & Leonard, H. (2011). Leisure participation for school-aged children with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 33, 1880-1889.

Pagán-Rodríguez R. (2014). How do disabled individuals spend their leisure time? *Disability and health journal*, 30, 7(2), 196-205.

Patterson, I., & Pegg, Sh. (2009). Serious leisure and people with intellectual disabilities: benefits and opportunities. *Leisure Studies*, 28(4), 387-402.

Peterson, J. J., Andrew, Peterson, N., Lowe, J. B., & Nothwehr, F. K. (2009). Promoting leisure physical activity participation among adults with intellectual disabilities: validation of self-efficacy and social support scales. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(5), 487-497.

Rendi, W.L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (8th edition). Upper Saddle River, NJ: Merril/ Prentice Hall.

Santomauro, D., Sheffield, J., & Sofronoff, K. (2017) Investigations into emotion regulation difficulties among adolescents and young adults with autism spectrum disorder: A qualitative study, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(3), 275-284.

Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2008). Training and transfer effects of executive fu nctions in preschool children. *Developmental Science*, 11(6), 969-976.

Top, E. (2015). The effect of swimming exercise on motor development level in adolescents with intellectual disabilities. American Journal of Sports Science and Medicine, 3(5), 85-89.

Wendelborg, C., & Kvello, O. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities inregular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (2), 143-153.

Van Bysterveldt, A. K., Westerveld, M. F., Gillon, G., & Foster-Cohen, S. (2012). Personal narrative skills of school-aged children with Down syndrome. *Int J Lang Commun Disord*; 47(1), 95-105.

Yavari, Y., Aroufzad, S., Dehkordi, F. K., & Rabieezadeh, A. (2014). Factors affecting students› leisure time spending ways in special schools with emphasis on physical activity. *International Journal of Sport Studies*, 4(12), 1505-1512.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.11.1]