

تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام

سیده سمیه جلیل آبکنار^۱

غلامعلی افروز^۲

علی‌اکبر ارجمندنیا^۳

باقر غباری‌بناب^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام انجام شد. پژوهش از نوع بنیادی بود. جامعه آماری این پژوهش را متخصصان روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، مدرسان آموزش خانواده و مادران نوجوانان آهسته‌گام تشکیل می‌دادند. نمونه آماری این پژوهش سه استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، سه نفر از مدرسان آموزش خانواده و سه نفر از مادران نوجوانان آهسته‌گام با تحصیلات دیپلم و بالاتر بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. روند اعتباریابی برنامه در پنج گام؛ بررسی مبانی نظری برنامه، بررسی پیشینه و برنامه‌های موجود، تدوین محتوای برنامه، اعتباریابی محتوای برنامه و تبیین اعتباریابی برنامه انجام شد. به منظور تدوین محتوا، مثلث‌سازی بررسی‌کننده برای اعتباریابی، ضریب پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک (روش درصد توافق) از رویکرد دلفی و به منظور تعیین پایایی و روش لاشه برای محاسبه شاخص روایی محتوایی برنامه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام از روایی و اعتبار بالایی بهره‌مند است. بنابراین، با استفاده از برنامه اوقات فراغت عرش که روایی و اعتبار بالایی دارد، می‌توان حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام را تقویت کرد.

کلید واژه‌ها

اوقات فراغت، حافظه فعال، ظرفیت شناختی، مهارت‌های ارتباطی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران است.

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران، تهران، ایران jalili.abkenar@gmail.com

۲. استاد ممتاز گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۴. استاد گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

۲۰۰۷). در حقیقت، با غنی ساختن اوقات فراغت می‌توان بر کیفیت روابط و تعامل اعضای خانواده افزود و ظرفیت‌های شناختی^{۱۲} از جمله حافظه^{۱۳} و هوش و همچنین مهارت‌های ارتباطی کودکان و دانش‌آموزان آهسته‌گام را تقویت کرد (زیلسترا و ولاسکامپ^{۱۴}، ۲۰۰۵؛ گاهل، ماخرجی و چادهاری^{۱۵}، ۲۰۱۱).

اوقات فراغت به لحظه‌ها یا اوقاتی از حیات گفته می‌شود که انسان فارغ و به دور از وظایف موظف، آزاد از پرداختن به نیازهای زیستی و فارغ از فریضه‌های دینی می‌تواند با میل، رغبت، انگیزه و انتخاب به فعالیتی مشغول شود که دوست دارد. چنانچه برنامه اوقات فراغت غنی باشند، یعنی به ابعاد عاطفی، رفتاری و شناختی یا عرش، متشکل از سر وازه این سه بُعد، توجه داشته باشد؛ متناسب باشد، یعنی بر اساس توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان طراحی شود و در بستر خانواده و در گستره زندگی شکل بگیرند؛ یعنی خانواده‌محور^{۱۶} باشند، این قابلیت را خواهند داشت که ظرفیت شناختی دانش‌آموزان را افزایش دهند. منظور از افزایش ظرفیت‌های شناختی همان نزدیک ساختن توانایی‌های هوشی بالقوه به توانایی‌های هوشی بالفعل است. از آن جایی که حافظه هم بخشی از توانایی‌های شناختی است، به نظر می‌رسد با اجرای برنامه غنی و متناسب اوقات فراغت عرش، تغییرات مطلوبی در آن ایجاد شود (افروز، ۱۳۹۴). برای مثال، نتایج پژوهش سودرکوئیست، ناتلی، اوترسن، گریل و کلینبرگ^{۱۷} (۲۰۱۲)، اسکوپچارت، گبهارت، ماهلر، ون‌در مولدن^{۱۸} و همکاران (۲۰۱۰) حاکی از اثربخشی آموزش حافظه فعال در کودکان آهسته‌گام بود. همچنین یافته‌های پژوهش ارجمندنیا، شریفی و رستمی (۱۳۹۳) بیان‌کننده آن بود که مداخله شناختی بر عملکرد حافظه فعال دانش‌آموزان با اختلال ریاضی تأثیر توجه‌برانگیزی داشته است. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد بُعد شناختی به عنوان یکی از ابعاد

برای سال‌ها باور بر این بود که کودکان آهسته‌گام^۱ چیز زیادی یاد نمی‌گیرند و باید در مکان‌ها یا مؤسسه‌های مجزا زندگی کنند، اما امروزه باورها و نگرش‌ها تغییر یافته است (مانسل^۲، ۲۰۱۲؛ جانسون، بگبی، ایاکونو، دوگلاس^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). در حقیقت، یکی از عوامل مهم در ایجاد و گسترش تسهیلات آموزش و پرورش کودکان استثنایی^۴ یا کودکان با نیازهای ویژه^۵، به ویژه کودکان آهسته‌گام، گسترش اطلاعات و آگاهی روزافزون و احساس مسئولیت مادران و پدران نسبت به این کودکان و غنی ساختن اوقات فراغت^۶ آن‌ها است (افروز، ۱۳۹۳؛ هالاهان، کافمن و پولن^۷، ۲۰۱۵). چرا که تولد و حضور کودک آهسته‌گام، خانواده را با مشکلات زیادی مواجه می‌کند (به‌پژوه، ۱۳۹۱؛ ون‌بیسترولدت، ویسترولدت، گیلون و فوستر-کوهن^۸، ۲۰۱۲؛ رندی^۹، ۲۰۱۳). همچنین حریم خانواده، منشاء رویش اولین جوانه‌های ارتباط بین انسان‌هاست و روابط زوجین، پایه و اساس روابط درون خانوادگی، تضمین‌کننده سلامت روانی و از مهم‌ترین کارکردهای خانواده است (به‌پژوه، ۱۳۹۱؛ افروز، ۱۳۹۴).

به نظر می‌رسد مادران کودکان آهسته‌گام به واسطه رفتارها و مهارت‌های ارتباطی چالش‌برانگیز فرزند خود در امور مربوط به آن‌ها، در روابط بین‌فردی دچار مشکل و آزرده‌گی خاطر بیشتری شوند (بوستروم^۱، ۲۰۱۲؛ جانسون و همکاران، ۲۰۱۷). باید به این نکته توجه کرد که اگرچه کودکان آهسته‌گام توان بالقوه هوشی پایینی دارند، ولی با مشکلات رفتاری متولد نشده‌اند، شرایط و محیط زندگی و رابطه‌ای را که با اطرافیان به‌ویژه والدین خویش دارند، تأثیر مهمی در توانمندی‌های بالقوه آن‌ها و تعامل با والدین و خواهران و برادران بر جای می‌گذارد (فیلی و جونز^{۱۱}،

1. Slow paced children
2. Mansell
3. Johnson, Bigby, Iacono and Douglas
4. Exceptional children
5. Children with special needs
6. Leisure time
7. Hallahan, Kauffman and Pullen
8. Van Bysterveldt, Westerveld, Gillon and Foster-Cohen
9. Rendi
10. Bostrom
11. Feeley and Jones

12. Cognitive capacity

13. Memory

14. Zijlstra and Vlaskamp

15. Gohel, Mukherjee and Choudhary

16. Family based

17. Söderqvist, Nutley, Ottersen, Grill and Klingberg

18. Schuchardt, Gebhardt, Maehler and Van der Molen

(مرادی و میرمهدی، ۱۳۸۹؛ کرک، گالاگر و کولمن،^۷ ۲۰۱۵). بدلی^۸ (۲۰۰۷) در تعریفی دقیق بیان می کند حافظه فعال، نظام جامعی است که خرده نظام ها و عملکردهای حافظه کوتاه مدت و بلندمدت را به هم متصل می کند و به چهار بخش مجری مرکزی^۹، حلقه واج شناختی^{۱۰}، صفحه دیداری- فضایی^{۱۱}، و انباره رویدادی^{۱۲} تقسیم می شود (ارجمندینا و همکاران، ۱۳۹۳). یافته های برخی پژوهش ها از جمله ارجمندینا و سیف نراقی (۱۳۸۸) و ارجمندینا و همکاران (۱۳۹۳)؛ آقامحمدی، ارجمندینا و غباری بناب (۱۳۹۳)؛ کلینبرگ، فرسبرگ و ستربرگ^{۱۳} (۲۰۰۲) و تورل، لیندکویست، برگمن، بوهلین^{۱۴} و گلینبرگ (۲۰۰۸)، داهلین (۲۰۱۱ و ۲۰۱۳) بر انعطاف پذیری حافظه فعال و قابلیت ارتقاء آن تأکید دارند.

کودکان و دانش آموزان آهسته گام علاوه بر مشکلات شناختی و حافظه، در مهارت های ارتباطی هم مشکل دارند. با توجه نقش برجسته ارتباط و برقراری رابطه مؤثر در زندگی روزمره، آموزش مهارت های ارتباطی کاربردی به همه دانش آموزان به ویژه دانش آموزان آهسته گام اهمیت شایان توجهی دارد (افروز، ۱۳۹۲). به بیان دیگر، دانش آموزان آهسته گام مدرسه رو در مهارت های ارتباطی ساده مشکل زیادی ندارند، ولی پیچیدگی چنین مهارت هایی آن ها را محدودتر می کند. علاوه بر این، در سرنخ های اجتماعی، قضاوت اجتماعی و تصمیم اجتماعی نیاز به حمایت دارند (انجمن روان پزشکی آمریکا^{۱۵}، ۲۰۱۳).

مشارکت در فعالیت های اوقات فراغت که شامل همکاری با سایر افراد باشد (لیونلودنلف، دوب و مکلاوان^{۱۶}، ۲۰۱۰؛ دولوا، کلون و کولستاد^{۱۷}، ۲۰۱۴) و در محیط زندگی روزمره و سرشار از وجود محرک های گوناگون انجام شود، برای ارتقاء حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت های ارتباطی افراد آهسته گام بسیار

برنامه اوقات فراغت غنی مدنظر قرار خواهد گرفت.

امروزه وکسلر که طراح پرکاربردترین مجموعه آزمون های هوشی است، هوش را به عنوان ظرفیت کلی یا مجموعه توانایی فرد در عمل کردن به طور هدفمند، فکر کردن به نحو منطقی و رفتار و کرداری مؤثر با محیط تعریف می کند. نظریه پردازان دیگر، هوش را به عنوان توانایی فکر کردن یا استدلال کردن همراه با خلاقیت و ابتکار تعریف کرده اند. در نوشته های گاردنر آمده است که هوش گروهی از توانایی ها است و برآورد یا نتیجه آزمون کردن توانایی یا ظرفیت کلامی، رویکردی از هم گسیخته است که نمی تواند همه ابعاد ظرفیت های فردی را نشان دهد. بنابراین، طرفداران اصطلاح نظریه هوش چندگانه (مانند گاردنر) عنوان می کنند که ارزیابی کامل و دقیقی فراهم می آورند، به این معنی که برای یک فرد، عملکردی در ابعاد مختلف هوشی خویش نشان داده می شود (ایشورث و بیکر^۱، ۲۰۰۴).

اگرچه حافظه یکی از شاخص های هوش محسوب می شود، ولی در واقع، اصلی ترین بستر هوش است (کانرز، روزنکوئیست، آرت، موری و هوم^۲، ۲۰۰۸). کودکان آهسته گام در حفظ و به خاطر سپردن مطالب با مشکل مواجه هستند. بیشترین مشکل آن ها در حافظه فعال^۳ و حافظه بلندمدت بوده و هر قدر اطلاعات انتزاعی تر باشد، مشکلات آن ها بیشتر می شود (افروز، ۱۳۹۲). امروزه حافظه فعال به عنوان یکی از موضوعات مهم مورد توجه قرار گرفته و توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود معطوف کرده است (ارجمندینا، ۱۳۹۳؛ داهلین^۴، ۲۰۱۳؛ آلوی، بیبیلی و لو^۵، ۲۰۱۳). حافظه فعال همان توانایی نگهداری اطلاعات در ذهن در حین انجام تکالیف پیچیده است و توانایی نظارت بر عملکرد و ارزیابی پردازش های شناختی را در بر می گیرد (علیزاده، ۱۳۸۵؛ داوسون و گوایر^۶، ۲۰۰۴) و به عنوان سامانه های ذهنی وظیفه آندوزش و پردازش موقتی اطلاعات برای انجام یک رشته از تکالیف پیچیده شناختی را به عهده دارد

7. Kirk, Gallagher and Coleman
8. Baddeley
9. Central executive
10. Phonological loop
11. Visual spatial sketchpad
12. Episodic buffer
13. Klingberg, Forssberg and Westerberg
14. Thorell, Lindqvist, Bergman and Bohlin
15. American Psychiatric Association
16. Lionello DeNolf, Dube and McIlvane
17. Dolva, Kleiven and Kollstad

1. Ainsworth and Baker
2. Conners, Rosenquist, Arnett, Moore and Hume
3. Working memory
4. Dahlin
5. Alloway, Bibile and Lau
6. Dawson and Guare

تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام

ضروری است. با توجه به اینکه دانش‌آموزان آهسته‌گام در حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی با مشکلات متعددی مواجه هستند و اوقات فراغت آن‌ها بیشتر جنبه آسیب‌روانی دارد تا بالفعل رساندن توانایی‌های بالقوه آن‌ها. از طرف دیگر نیز برنامه‌های اوقات فراغت با توانایی‌های آن‌ها تناسب ندارد، ضرورت تدوین برنامه اوقات فراغت عرش با نگاه خانواده‌محور و خلاء پژوهشی در این حوزه احساس می‌شود. آنچه که اهمیت این پژوهش را آشکار می‌کند، حساسیت کار با والدین و دانش‌آموزان آهسته‌گام به طور همزمان و تدوین و ارزیابی اثربخشی یک برنامه خانواده‌محور است، چرا که در میان کودکان استثنایی، کودکان و دانش‌آموزان آهسته‌گام به سبب پیچیدگی پدیده هوش از جایگاه ویژه‌ای بهره‌مند هستند. علاوه بر این، آنچه که ضرورت عملیاتی ساختن طرح مذکور را برجسته‌تر می‌کند، طراحی و تدوین برنامه اوقات فراغت عرش با رویکرد ارتقاء حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان آهسته‌گام است، البته این نکته مهمی است که در بسیاری از مداخلات نادیده گرفته شده است. نکته مهم دیگر توجه به ارزش‌ها و باورهای فرهنگی در مداخلات روان‌شناختی و اهمیت و قداست نقش خانواده است که خلاء پژوهشی را بیش از پیش آشکار می‌کند. علاوه بر این، متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه مداخلاتی، اهمیت ویژه‌ای دارد که هیچ‌گاه از دید اندیشمندان و ظرفیت متخصصان امر مخفی نمی‌ماند و پژوهش حاضر، بر این امر حساس تأکید ویژه‌ای دارد. بنابراین، هدف اصلی این مقاله تدوین برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر حسب هدف از نوع بنیادی است. جامعه آماری این پژوهش را متخصصان روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، مدرسان آموزش خانواده و مادران نوجوانان آهسته‌گام شهر تهران تشکیل می‌دادند. نمونه آماری این پژوهش سه استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، سه نفر از مدرسان آموزش خانواده و سه نفر از مادران نوجوانان آهسته‌گام با تحصیلات دیپلم و

بالتر را شامل می‌شد که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ملاک‌های ورودیه پژوهش برای اساتید شامل داشتن مدرک تحصیلی دکترای تخصصی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، عضو هیأت علمی دانشگاه بودن و سابقه تدریس و فعالیت در راستای رشته تحصیلی؛ برای مدرسان آموزش خانواده شامل داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی یا بالاتر، عضو مدرسان آموزش خانواده و سابقه تدریس و فعالیت در راستای رشته تحصیلی؛ شرایط مادران هم داشتن مدرک تحصیلی دیپلم یا بالاتر، عضو انجمن اولیاء و مربیان مدرسه و سابقه همکاری با این انجمن بود. عدم تمایل به شرکت در پژوهش نیز به عنوان ملاک‌های خروج از پژوهش در نظر گرفته شد. فعالیت‌ها و ابزارهای استفاده شده در این پژوهش عبارتند از:

۱- **بررسی مبانی نظری برنامه:** بررسی روابط متقابل بین فعالیت‌های اوقات فراغت و افزایش توانایی شناختی در قرن هجدهم و نوزدهم مورد توجه قرار گرفت. بدون تردید، در حوزه بررسی مبانی نظری هر برنامه اوقات فراغت باید به بازی درمانی شناختی رفتاری سوزان نل (۲۰۰۳) اشاره کرد. برنامه فراغتی نل برای کودکان عادی و آسیب‌دیده ترکیبی از شناخت درمانی، رفتار درمانی و بازی درمانی است. البته پیشینه فراغت و بازی به دهه ۱۹۲۰ مربوط می‌شود. در این راستا، ملانی کلاین (۱۹۴۸) به تفسیر دنیای خیالی کودکان در زمان فراغت و همچنین آنافرود (۱۹۴۶) به تفسیر روابط و احساسات کودکان از طریق بازی در زمان فراغت اشاره داشته است. با توجه به مباحث نظری مقدماتی بدیهی است که باید اوقات فراغت به عنوان یک سازه چند بعدی در نظر گرفته و بررسی شود. پژوهش‌های ویرجینیا آکسلین (۱۹۴۷) در حوزه اوقات فراغت کودکان و بازی‌های آن‌ها با محوریت کودک نیز تأکیدی بر این امر است. در واقع، در بررسی مبانی نظری برنامه اوقات فراغت در پژوهش حاضر به پژوهش‌های ملانی کلاین، آنا فرود و ویرجینیا آکسلین توجه ویژه‌ای شده است. آرون بک (۱۹۷۶) نیز تحلیل افراد از دنیا را مبتنی بر احساس، ادراک و رفتارهای آن‌ها می‌داند. به طور کلی، مشارکت فعال در اوقات فراغت، مهم‌ترین عامل در بررسی دقیق رشد شناختی است. نتایج

۳- تدوین برنامه: در زمینه تدوین برنامه اوقات فراغت عرش، مبانی نظری آن به دقت بررسی شد و با توجه به مبانی و پشتوانه‌های نظری محکم ذکر شده روایی سازه برنامه مشخص شد. دانش پژوهشگر و همچنین متخصصانی که برنامه مداخلاتی زیر نظر آن‌ها تدوین شد، حاکی از روایی صوری این برنامه است. برای تضمین روایی محتوایی نیز از رویکرد دلفی استفاده شد. روش دلفی رویکرد یا روشی سیستماتیک در تحقیق برای استخراج نظرات از یک گروه متخصصان در مورد یک موضوع است. به عبارت دیگر، رسیدن به اجماع گروهی از طریق یک سری از راندها یا مراحل پرسشنامه‌ای با حفظ گمنامی پاسخ‌دهندگان و بازخورد نظرات به اعضای گروه است. در طراحی این برنامه مداخلاتی، پژوهشگر در مراحل اولیه به صورت حضوری و به صورت جداگانه به متخصصان (سه استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، سه نفر از مدرسان آموزش خانواده و سه نفر از مادران با تحصیلات دیپلم و بالاتر) مراجعه کرد و پس از جمع‌بندی مقدماتی نظر آن‌ها، حدوداً طی سه مرحله دیگر دیدگاه‌ها و پیشنهادها را درباره نهایی‌سازی برنامه دریافت و اعمال کرد، البته در هر مرحله تغییرات برنامه به اطلاع تمامی اعضای گروه متخصصان رسانده شد تا اینکه پژوهشگر با کمک این متخصصان به جمع‌بندی نهایی برنامه رسید.

شایان ذکر است که برای اجرای پژوهش به دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران و مدارس استثنایی مراجعه شد. در انتخاب شرکت‌کنندگان به معیارهای ورود و خروج از پژوهش توجه شد. شرکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله بعد، اهمیت و ضرورت پژوهش برای شرکت‌کنندگان در جلساتی جداگانه تشریح شد. در جلسه‌ای که با حضور شرکت‌کنندگان و به صورت مجزا تشکیل شد، ضمن بیان هدف و اهمیت پژوهش، رضایت آن‌ها نسبت به مشارکت در پژوهش جلب شد. سپس آن‌ها در مراحل و گام‌های مختلف با پژوهشگر همکاری داشتند. اطلاعات مورد نیاز پژوهش با استفاده از رویکرد دلفی

پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که مشارکت بیشتر در فعالیت‌های اوقات فراغت به رشد شناختی بیشتر منجر می‌شود. مشارکت افراد در فعالیت‌های اوقات فراغت با افزایش توانایی شناختی همراه است. علاوه بر این، چنین مشارکتی سبب کاهش تأخیرهای ناشی از نقص شناختی هم می‌شود (گو، اولوند و مورتسن، ۲۰۱۴).

هم پژوهش‌های مقطعی و هم پژوهش‌های طولی که مرحله پیگیری نیز داشته‌اند، بیان‌کننده این هستند که هر چه مشارکت افراد در فعالیت‌های اوقات فراغت بیشتر باشد، توانایی شناختی آن‌ها بیشتر می‌شود. هدف اصلی فعالیت‌های اوقات فراغت به نحو خاصی به هوش و درخواست‌های اجتماعی یا میزان فعالیت جسمی توجه دارد. وجود هماهنگی و همخوانی بین فعالیت‌های جسمی و توانایی شناختی در سنین مختلف و در پژوهش‌های مختلفی تکرار شده است (هرتزوغ، کرامر، ویلسون و لیندرگر، ۲۰۰۹؛ گو و همکاران، ۲۰۱۴).

۲- بررسی پیشینه و برنامه‌های موجود: هدف از این بخش، مطالعه و بررسی منابع، مقاله‌ها، کتاب‌ها و پژوهش‌های موجود با هدف گردآوری عوامل و مؤلفه‌های مؤثر آموزشی و شناسایی مؤلفه‌های اثربخش برنامه‌های موجود اوقات فراغت بود. عوامل متعددی می‌توانند مشارکت افراد آهسته‌گام را در حوزه‌هایی مانند بازی، روابط دوستانه، ورزش و سرگرمی تسهیل کنند یا مانع آن شوند. به همین منظور سازمان بهداشت جهانی در ساختار طبقه‌بندی بین‌المللی کارکردها، ناتوانی و سلامتی به عوامل متعددی توجه دارد تا بتواند تأثیر آن‌ها را بر کودکان و نوجوانان در زمان‌های مختلف بررسی کند. طبقه‌بندی بین‌المللی کارکردها به پیچیدگی زندگی و اطلاعات درباره عوامل مؤثر بر مشارکت افراد در مواردی مانند روابط دوستانه، ورزش و سرگرمی توجه دارد. در نظر گرفتن عوامل محیطی که شامل ویژگی‌های خانواده از جمله سطح درآمد، دسترسی به وسایل نقلیه، سلامتی والدین و کارکرد خانواده و همچنین بهداشت فرزند و سطح کارکردهای انفرادی می‌شود، بر میزان مشارکت افراد مؤثر است.

1. Gow, Avlund and Mortensen
2. Hertzog, Keramer, Wilson and Lindenerger

تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام

به‌منظور تدوین محتوا، مثلث‌سازی بررسی‌کننده برای اعتباریابی، ضریب پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک (روش درصد توافق) به‌منظور تعیین پایایی و روش لاشه برای محاسبه شاخص روایی محتوایی برنامه استفاده شد.

اعتباریابی شد و در ادامه، روند اعتباریابی برنامه در قالب گام‌های پنج‌گانه توضیح داده شده است.
گام اول بررسی مبانی نظری برنامه و گام دوم بررسی پیشینه و برنامه‌های موجود بود که در قسمت روش پژوهش توضیح داده شد. گام سوم تدوین محتوای برنامه بود. محتوای برنامه اوقات فراغت عرش در سه بخش (ع): حوزه عاطفی و ارتباطی، ر: حوزه رفتاری و ش: حوزه شناختی) و شانزده جلسه در جدول ۱ آمده است.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان این پژوهش، سه استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، سه نفر از مدرسان آموزش خانواده و سه نفر از مادران با تحصیلات دیپلم و بالاتر را شامل می‌شد. برنامه اوقات فراغت عرش در پنج گام

جدول ۱. هدف و محتوای برنامه اوقات فراغت عرش

هدف	جلسات	خرده هدف‌ها	محتوا
حوزه 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
	۳	دریافت همدلانه	معرفی موانع برقراری ارتباط 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
حوزه رفتاری	۶	رفتار شخصی و اجتماعی	احترام، گشاده‌رویی، همکاری، کنترل خشم، صداقت، رازداری و خوشبینی مثبت‌اندیشی، امیدواری، امیدبخشی، اعتماد به نفس و نشاط روانی پوشش و آراستگی، عمل مبتنی بر اندیشه مطلوب و گامی به سوی فراگیرسازی
	۷	رشد اجتماعی	مهارت خودآگاهی: پی بردن به این مسأله 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 در نقش و وظیفه‌ای دارم، دوست‌یابی و برقراری ارتباط با دیگران
	۹	فرهنگ تفریح و فراغت	مهارت مقابله با هیجانات منفی: انواع واکنش‌های هیجانی و احساسات گوناگون تعامل اعضای خانواده، نقش خواهرها و برادرها اهمیت به اوقات فراغت، مشورت در نحوه 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

هدف	جلسات	خرده هدفها	محتوا
	۱۰	عوامل مؤثر در استحکام خانواده	اصل برقراری رابطه 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 انتظاراتها 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 تسیخ، 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 خواروبار و پوشاک و پرداخت قبوض فعالیت در انجمن‌ها و باشگاه‌های ورزشی مورد علاقه و استفاده از وسایل نقلیه عمومی
	۱۳	تقویت توجه	توجه شنیداری و توجه دیداری حرکات موزون، حفظ توجه و تغییر آن بازی با رایانه و خواندن زیرنویس فیلم‌ها
	۱۴	تقویت حافظه فعال	تقویت حافظه شنیداری و حافظه دیداری تمرین‌های حافظه شنیداری و دیداری بازی با تصاویر، اجرای دستورها، نمایش فیلم، حافظه‌بازشناسی و حافظه‌یادآوری
	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 سخن‌پایانی	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 زمینه جلسات تلفنی یا حضوری، تقدیر و تقدیم هدیه به رسم یادبود

۱۳۹۷

باشد و سپس نظم‌بخشی و اولویت‌بندی نیازها ضرورت دارد. نیازسنجی یعنی بهره‌برداری از فونونی که بتوان به کمک آن، اطلاعات مناسب درباره نیازها را گردآوری کرد و به الگوی نیازها و خواسته‌های فرد و گروه دست یافت (عاشوری، ۱۳۹۴). هدف اساسی نیازسنجی در این پژوهش، دستیابی به اطلاعات درباره محتوای جلسه‌های آموزشی اوقات فراغت است.

قبل از هر اقدامی در زمینه نهایی‌سازی برنامه اوقات فراغت، لازم است که کاستی‌های آن شناخته شود و بر اساس آن برای بهبودبخشی برنامه‌ریزی شود. به بیان دیگر، تعیین نیازهای آموزشی، اولین گام برنامه‌ریزی آموزشی و در واقع نخستین عامل ایجاد و تضمین اثربخشی و بهسازی است که اگر به درستی انجام شود مبنای عینی‌تری برای برنامه‌ریزی به‌عنوان نقشه اثربخشی است و به‌دنبال آن دیگر فعالیت‌ها فراهم خواهد شد. روش‌های زیادی برای تعیین نیازهای

در راستای تدوین محتوای برنامه اوقات فراغت خانواده‌محور عرش برای کودکان، شش جلسه نیز برای مادران تدوین شد که محتوای آن به ترتیب جلسات عبارت است از: اصلاح نگرش‌ها، ابراز صادقانه و دریافت همدلانه؛ ارتباط مثبت و احساس و تفکر مذهبی؛ رفتار شخصی و اجتماعی، رشد اجتماعی، کفایت اجتماعی؛ فرهنگ تفریح و فراغت و عوامل مؤثر در استحکام خانواده؛ تقویت حواس پنج‌گانه، فعالیت‌های آموزشی کاربردی و تقویت توجه؛ تقویت حافظه فعال، زبان و پردازش دیداری فضایی. به طور کلی، فاصله موجود بین انتظارات و شرایط فعلی، نیاز نام دارد. قبل از شروع مداخله، آنچه اهمیت دارد شناخت مواردی است که نیاز به آموزش دارند تا افراد بتوانند وظایف محوله را به بهترین وجه انجام دهند. برای شناخت این موارد فرایند شناسایی نیازها، یعنی شناسایی فاصله بین آنچه هست و آنچه باید

تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام

اعتباریابی برنامه مداخلاتی با روش مثلث‌سازی بررسی‌کننده، پژوهشگر با ارائه محتوای جلسات و توضیح کامل آن‌ها، که در جدول ۱ آمده، و پرسشنامه چهار سؤالی، که در جدول ۲ مطرح شده است، به صورت حضوری و جداگانه به متخصصان منتخب (سه استاد روان‌شناسی، سه نفر از مدرسان آموزش خانواده، سه نفر از والدین با تحصیلات دیپلم و بالاتر) مراجعه کرد. متخصصان منتخب نظر خود را بر اساس پرسشنامه مربوط به محتوای هر جلسه مشخص کردند که به صورت لیکرتی و ده درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. پس از جمع‌بندی و تحلیل داده‌ها، برنامه مداخلاتی اعتباریابی شد. برای تعیین پایایی از ضریب پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک روش درصد توافق استفاده شد.

آموزشی وجود دارد که هر کدام مزایا و محدودیت‌های مربوط به خود را دارند و در شرایط خاصی استفاده می‌شوند. این روش‌ها ممکن است به تنهایی یا به‌طور ترکیبی استفاده شوند. در این پژوهش برای سنجش نیازهای آموزشی پس از بررسی پیشینه پژوهشی موجود از نظر متخصصان، مدرسان آموزش خانواده و والدین استفاده شده است. به بیان دیگر، برای اعتباریابی برنامه آموزشی از روش مثلث‌سازی یا کنش متقابل سه‌گانه^۱ استفاده شد که در گام چهارم توضیح داده شده است.

گام چهارم اعتباریابی محتوای برنامه بود؛ با توجه به اینکه برای اعتباریابی برنامه مداخلاتی از روش کنش متقابل سه‌گانه و مثلث‌سازی بررسی‌کننده استفاده شد که بررسی‌کننده‌ها متخصصان حوزه روان‌شناسی، مدرسان آموزش خانواده و والدین را شامل می‌شد. به‌منظور

جدول ۲. پرسشنامه مربوط به محتوای هر جلسه به‌منظور اعتباریابی محتوای جلسات

۱- آیا هدف، خرده هدف‌ها و محتوای هر جلسه با هم ارتباط دارند؟																	
خیلی زیاد	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	خیلی کم
۲- آیا محتوا به گونه‌ای روشن و ساده بیان شده است؟																	
خیلی زیاد	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	خیلی کم
۳- برنامه هر جلسه تا چه حد به اوقات فراغت مربوط می‌شود؟																	
خیلی زیاد	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	خیلی کم
۴- برنامه هر جلسه تا چه حد به برنامه اوقات فراغت عرش مربوط می‌شود؟																	
خیلی زیاد	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	خیلی کم

1. Traingulation

جدول ۳. نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین درصد توافق بین آن‌ها یا تعیین پایایی جلسات

گروه‌ها	تعداد	شماره جلسات																	
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰								
نمره هر جلسه از ۱ - ۱۰																			
روانشناسان	۱	۸	۹	۹	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸
مدرسان	۱	۹	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸
آموزش	۲	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸
خانواده	۳	۹	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸
والدین	۲	۱۰	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹
میانگین	-	۸/۶۷	۸/۵۶	۸/۶۷	۸/۶۷	۸/۷۸	۸/۶۷	۸/۶۷	۸/۷۸	۸/۶۷	۸/۷۸	۸/۶۷	۸/۷۸	۸/۶۷	۸/۷۸	۸/۶۷	۸/۷۸	۸/۶۷	۸/۷۸
ضریب پایایی	-	۸۷٪	۸۶٪	۸۷٪	۸۷٪	۸۸٪	۸۷٪	۸۷٪	۸۸٪	۸۷٪	۸۸٪	۸۷٪	۸۸٪	۸۷٪	۸۸٪	۸۷٪	۸۸٪	۸۷٪	۸۸٪
میانگین کل	-	۸/۵۲																	
ضریب پایایی کل	-	۸۵٪																	

محاسبه روایی بر اساس فرمول زیر است:

$$CV_R = n_e - N/2 \div N/2$$

$$CV_R = \text{ضریب روایی محتوایی}$$

$n_e =$ تعداد متخصصانی که جلسات و محتوای آموزشی

را ضروری می‌دانند.

$$N = \text{تعداد کل متخصصان}$$

بر اساس درجه بندی متخصصان ممکن است محتوای جلسه‌ای حذف یا تأیید شود. چنانچه دو نفر از سه متخصص یا دوسوم متخصصان، هدف و محتوای جلسه‌ای را غیرمفید ارزیابی کنند، آن جلسه حذف می‌شود. ضرایب روایی به دست آمده برای شانزده جلسه در جدول ۴ گزارش شده است. همچنین ضریب روایی کلی جلسات برابر با ۷۸ درصد به دست آمد. از آن جایی که هر چه ضریب روایی به یک نزدیکتر باشد، روایی بیشتر است پس برنامه مداخلاتی اوقات فراغت عرش روایی بالایی دارد.

با توجه به نتایج جدول ۳ همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین توافق نمرات متخصصان درباره هر جلسه بیشتر از ۸ است. در صورتی که هر یک از این اعداد بر حسب درصد بیان شوند، نشان‌دهنده ضریب پایایی هر جلسه هستند که در جدول مذکور نوشته شده است. همچنین میانگین کلی نمرات توافق متخصصان درباره محتوای نهایی جلسات ۸/۵۲ از ۱۰ است. به عبارت دیگر، درصد توافق متخصصان درباره محتوای نهایی و کلی جلسات برابر با ۸۵ درصد است (عدد مذکور گرد شده است) که حاکی از پایایی بالای برنامه مداخلاتی است.

برای محاسبه شاخص روایی محتوایی برنامه مداخلاتی از روش لاشه استفاده شد. متخصصان در روش لاشه هدف و محتوای هر جلسه را در سه طبقه ضروری، مفید و غیرضروری ارزیابی می‌کنند؛ به این ترتیب که نمره یک، صفر و منفی یک به ترتیب به طبقه‌های ضروری، مفید و غیرضروری اختصاص می‌یابد. نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین روایی به روش لاشه در جدول ۴ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، روایی هر جلسه و روایی کل جلسات گزارش شده است. نحوه

تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام

جدول ۴. نتایج درجه‌بندی نظر متخصصان برای تعیین روایی محتوایی جلسات

متخصصان	تعداد جلسات																
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	
	نمره (۱) یعنی ضروری، نمره (۱۰) یعنی مفید و نمره (۱-) یعنی غیرضروری																
روانشناسان	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
مدرسان	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
آموزش	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
خانواده	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
والدین	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
مجموع	۹	۸	۷	۹	۸	۸	۸	۷	۷	۹	۹	۷	۸	۸	۹	۸	۸
روایی هر جلسه	--	۰/۷۷	۰/۵۵	۱/۰۰	۰/۷۷	۱/۰۰	۰/۷۷	۰/۷۷	۱/۰۰	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۷۷	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۷۷
میانگین کل روایی کل								۸	۰/۷۸								

مهارت‌های شناختی و حرکتی از ویژگی‌های رایج کودکان آهسته‌گام 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 (گیاگازوولو، ارباتزی، دیپلا، لیگا و کلیس^۲، ۲۰۱۲؛ تاپ^۳، ۲۰۱۵). یکی از نیازهای مهم در حوزه کودکان آهسته‌گام به برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت آن‌ها مربوط می‌شود. از این رو، آگاه‌سازی والدین کودکان آهسته‌گام نسبت به نحوه و کیفیت گذران اوقات فراغت خود و فرزندان‌شان اهمیت ویژه‌ای دارد (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵؛ بگبی و کرایچ، ۲۰۱۷). اوقات فراغت موضوع مهمی است که یکی از عناصر اصلی نیازهای انسان در زندگی امروزی را تشکیل می‌دهد (ریچاردز، هاردی و وادثورث^۴، ۲۰۰۳؛ کرینر و فلکسر^۵، ۲۰۰۹؛ یاور، اروفزاد، دهکردی و ربیع‌زاده، ۲۰۱۴). کودکان آهسته‌گام 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^۶، ۲۰۰۱؛

گام پنجم تبیین اعتباریابی برنامه بود. در ابتدای اعتباریابی یا گام اول، برای بررسی روایی سازه برنامه مداخلاتی، مبانی نظری آن به دقت بررسی شد و با توجه به مبانی و پشتوانه‌های نظری محکمی که ذکر شد، از روایی سازه خوبی بهره‌مند است. دانش پژوهشگر و همچنین متخصصانی که برنامه مداخلاتی زیر نظر آن‌ها بررسی شد، حاکی از روایی صوری این برنامه است. برای تضمین روایی محتوایی برنامه آموزشی از شیوه کنش متقابل سه‌گانه و روش آماری لاشه استفاده شد. همچنین برای تعیین پایایی برنامه از روش درصد توافق استفاده شد که در گام چهارم توضیح داده شده است. به‌طور کلی، برنامه اوقات فراغت عرش که در پژوهش حاضر اعتباریابی شد، روایی و پایایی بالایی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام انجام شد. کودکان آهسته‌گام محدودیت‌هایی در عملکرد شناختی و نارسایی‌های در مهارت‌های فردی در حوزه‌هایی مانند دوست‌یابی و برقراری ارتباط دارند (بگبی و کرایچ^۱، ۲۰۱۷). محدودیت در

2. Giagazoglou, Arabatzi, Dipla, Liga and Kellis
3. Top
4. Richards, Hardy and Wadsworth
5. Kreiner and Flexer
6. Patterson

1. Bigby and Craig

جمله حافظه، توجه و کارکردهای اجرایی افراد آهسته گام را نیز تقویت می کند و باعث کاهش رفتارهای چالش انگیز در این افراد می شود. علاوه بر این، کفایت شخصی، پذیرش اجتماعی و مهارت های ارتباطی را افزایش می دهد (بننت، هولمز و بوکلی^{۱۳}، ۲۰۱۳؛ پترسون، اندرو پترسون، لاو و نوهر^{۱۴}، ۲۰۰۹). با وجود پیامدها و تأثیر مثبت فعالیت های اوقات فراغت در افراد آهسته گام، این افراد در مقایسه با افراد عادی به میزان کم تری در فعالیت های اوقات فراغت مشارکت دارند. افزون بر این، از آنجایی که افراد آهسته گام از سوی همسالان خود به سادگی پذیرفته نمی شوند یا گاهی کنار گذاشته می شوند؛ بنابراین، فعالیت های انفرادی را ترجیح می دهند یا اینکه در کارهای گروهی نقش منفعل دارند (ایراتی^{۱۵}، ۲۰۱۳).

کودکان آهسته گام در ابراز هیجان های خود به نحو نامطلوبی عمل می کنند (سانوماو، شفیلد و سافرونوف^{۱۶}، ۲۰۱۷). آن ها در مهارت های شناختی، حرکتی، اجتماعی و زبان با مشکل یا تأخیر مواجه هستند (وستندروپ، هاون، هارتمن و ویسچر^{۱۷}، ۲۰۱۱؛ آمل و امیرا^{۱۸}، ۲۰۱۵). به طور کلی، افراد آهسته گام در مقایسه با افراد عادی به خدمات بهداشتی و توانبخشی، حمایت اجتماعی، آموزش، اشتغال و فعالیت های اوقات فراغت محدودتری نیاز دارند (بالدوین^{۱۹}، ۲۰۱۲؛ پگان رودریگز، ۲۰۱۴). در حقیقت، اوقات فراغت زمان پرداختن به فعالیت های غیرموظف و آزاد است که فرد با رغبت و شوق فعالانه در این حوزه حرکت می کند و تنوع در این فعالیت ها سبب می شود که افراد با استعداد های گوناگون زمینه فعالیت خودشان را جستجو کنند و در جهت تعالی آن را پرورش دهند. بنابراین، اوقات فراغت زمینه ساز رشد و شکل گیری شخصیت فرد است و او را قادر می کند که به عنوان عنصری فعال، خلاق و پویا ایفای نقش کند (مشفق، ۱۳۹۱).

در این راستا، اهمیت و ضرورت تدوین و اعتباریابی

پاترسون و پگ^۱، ۲۰۰۹؛ هوگ و کاوت^۲، ۲۰۱۳). انجمن آمریکایی ناتوانی های هوشی و رشدی (۲۰۰۹)، گذراندن اوقات فراغت را زیرمجموعه رفتارهای انطباقی به حساب آورده است. از نظر این انجمن، اوقات فراغت به زمان گذراندن فعالیت ها و تفریح های مورد علاقه گفته می شود که توسط خود فرد یا دیگران به وجود می آید و ترجیحات، گزینه ها و علایق شخصی او را در بر می گیرد. این فعالیت ها در هر جامعه ای، با توجه به سن، فرهنگ و شرایط خاص هر فرد هدایت می شوند و شامل انتخاب علایق خودجوش، استفاده و لذت بردن از تفریحات خانه و مدرسه، فعالیت های تفریحی انفرادی و جمعی، بازی های اجتماعی، آگاهی ها و مهارت ها ارتباطی و اجتماعی است (اوتز، ببینگتون، بورک، گیردلر و لئونارد^۳، ۲۰۱۱؛ مشفق، ۱۳۹۱). ارائه خدمات تفریحی برای افراد آهسته گام نسبت به افراد عادی اهمیت بیشتری دارد، چرا که این فعالیت ها به اعتماد به نفس و حضور آن ها در اجتماع و مهارت های اجتماعی و ارتباطی و حتی از لحاظ شکوفایی ظرفیت شناختی کمک شایان توجهی می کند (پگان رودریگز^۴، ۲۰۱۴).

فعالیت های اوقات فراغت به رشد شناختی، رشد اجتماعی، کنترل رفتار، ثبات در شغل، کنار آمدن با استرس و غلبه بر عادت های بد کمک کرده (مرینو^۵، ۲۰۰۷؛ دوو و ترنبرث^۶، ۲۰۰۵؛ داتیلو و راسچ^۷، ۲۰۱۲؛ بورک تایلر و پالانت^۸، ۲۰۱۳) و همچنین ارتباط با همسالان را تقویت و یادگیری را تسهیل می کند (مک کونکی و کولین^۹، ۲۰۱۰؛ ونسلبورگ و کولو^{۱۰}، ۲۰۱۰). مشارکت مثبت در فعالیت های اوقات فراغت نه تنها موجب تقویت اعتماد به نفس، نشاط روانی و سرزندگی می شود (گاو، کریستن اولوند و مورتنسن^{۱۱}، ۲۰۱۴)؛ کولستاد، آنه استین دولوا و کلیون^{۱۲}، ۲۰۱۵)، بلکه مهارت های عصب روان شناختی از

1. Pegg
2. Hogg and Cavet
3. Oates, Bebbington, Bourke, Girdler and Leonard
4. Pagán-Rodríguez
5. Merino
6. Dewe and Trenberth
7. Dattilo and Rusch
8. Bourke-Taylor and Pallant
9. McConkey and Collins
10. Wendelborg and Kvello
11. Gow, Kirsten Avlund and Mortensen
12. Kollstad, Anne-Stine Dolva and Kleiven

13. Bennett, Holmes and Buckley
14. Peterson, Andrew Peterson, Lowe and Nothwehr
15. Eratay
16. Santomauro, Sheffield and Sofronoff
17. Westendorp, Houwen, Hartman and Visscher
18. Amel and Amira
19. Baldwin

تدوین و اعتباریابی برنامه اوقات فراغت عرش به منظور تقویت حافظه فعال، ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته‌گام

نظر متخصصان درباره محتوای برنامه که سعی شد با استفاده از رویکرد دلفی به حداقل ممکن برسد و دقت در تدوین برنامه افزایش یابد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با حجم نمونه بیشتر یا با همکاری متخصصان بیشتری انجام شود؛ همچنین برای ارتقاء سطح کیفی برنامه اوقات فراغت عرش، پژوهش‌های آزمایشی طراحی و اجرا شوند تا میزان اثربخشی آن مشخص شود، با توجه به اینکه مسأله اوقات فراغت برای همه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در همه دوره‌های تحصیلی موضوع مهمی است پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی با استفاده از این برنامه، برنامه‌های جامعی برای سایر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه طراحی و اجرا شود و نتایج به‌دست آمده در گروه‌های مختلف با یکدیگر مقایسه شود، همچنین اجرای این برنامه در سایر دوره‌های تحصیلی به دستیابی به روابط جامع‌تری منجر می‌شود که می‌توان با دقت بیشتری نتایج به‌دست آمده را تعمیم داد.

منابع

- ارجمندنی، علی‌اکبر و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۸). تأثیر راهبرد مرور ذهنی بر عملکرد حافظه فعال دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله علوم رفتاری*، ۳(۳): ۱۷۳-۱۷۸.
- ارجمندنی، علی‌اکبر، شریفی، علی و رستمی، رضا (۱۳۸۸). اثربخشی برنامه تمرین رایانه‌ای بر عملکرد حافظه فعال دیداری فضایی دانش‌آموزان با مشکلات ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴): ۶-۲۴.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۴). *روان‌شناسی ازدواج و شکوه همسری* (چاپ سوم). تهران: دانشگاه تهران.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۲). *روان‌شناسی و توان‌بخشی کودکان آهسته‌گام* (چاپ یازدهم). تهران: دانشگاه تهران.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۳). *روان‌شناسی و توان‌بخشی کودکان با نشاناتگان داون* (چاپ ششم). تهران: دانشگاه تهران.
- آقامحمدی، سیده نرگس، ارجمندنی، علی‌اکبر و غباری‌بناب، باقر (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش آگاهی واج‌شناختی بر عملکرد حلقه واج‌شناختی حافظه فعال در دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۴(۴): ۴۷-۵۸.
- پکیم آلوی، تریسی (۱۳۹۱). *بهبود حافظه فعال*. ترجمه و تألیف علی‌اکبر ارجمندنی و محسن شکوهی‌یکتا، تهران: طبیب.
- به‌پژوه، احمد (۱۳۹۱). *خانواده و کودکان با نیازهای ویژه*. تهران: آوای نور.

برنامه اوقات فراغت برای افراد آهسته‌گام آشکار است. در این پژوهش به این امر مهم توجه ویژه‌ای شد و برنامه اوقات فراغت عرش در قالب پنج گام تدوین و اعتباریابی شد. در گام نخست مبانی نظری برنامه‌های اوقات فراغت بررسی شد. برخی برنامه‌ها تک بعدی بودند و فقط به یک حوزه مانند حوزه جسمانی توجه داشتند و برخی برنامه‌ها به سطوح شناختی نیز توجه کرده بودند. در گام دوم، پیشینه و برنامه‌های موجود بررسی شد. با بررسی مبانی نظری مشخص شده که اوقات فراغت یک سازه است که از سه حوزه عاطفی و ارتباطی، رفتاری و شناختی تشکیل می‌شود و به این ترتیب سرواژه عرش برای این برنامه در نظر گرفته شد. در دو گام نخست وجه تمایز میان برنامه اوقات فراغت عرش با سایر برنامه‌های موجود آشکار شد. در گام سوم برنامه تدوین شد. پشتوانه‌های نظری محکم حاصل از گام اول و دوم بیان‌کننده روایی سازه برنامه بود. دانش پژوهشگر و همچنین متخصصانی که برنامه مداخلاتی زیر نظر آن‌ها تدوین شد، حاکی از روایی صوری این برنامه است. برای تضمین روایی محتوایی نیز از رویکرد دلفی استفاده شد تا اینکه برنامه اوقات فراغت عرش در سه حوزه و شانزده جلسه تدوین و نهایی شد. در گام چهارم، اعتباریابی محتوای برنامه با استفاده از روش کنش متقابل سه‌گانه و مثلث‌سازی بررسی‌کننده انجام شد و درصد توافق متخصصان درباره محتوای نهایی و کلی جلسات برابر با ۸۵ درصد به‌دست آمد. برای محاسبه شاخص روایی محتوایی برنامه مداخلاتی از روش لاشه استفاده شد و ضریب روایی کلی جلسات برابر با ۷۸ درصد محاسبه شد. گام پنجم مربوط به تبیین اعتباریابی برنامه بود و مشخص شد که برنامه اوقات فراغت عرش روایی و پایایی بالایی دارد. بدون شک هرگونه پژوهش یا فعالیت پژوهشی خاص در زمان اجرا، خالی از چالش‌ها و مشکلات گوناگون نیست. این پژوهش نیز مستثنی نبوده و در انجام آن با محدودیت‌ها و مشکلات گوناگونی مواجه بوده است. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: فقدان برنامه‌های اوقات فراغت اعتباریابی شده برای گروه‌های مختلف کودکان با نیازهای ویژه به‌منظور بررسی پیشینه و مبانی نظری، محدودیت در انتخاب متخصصان (روان‌شناسان، مدرسان آموزش خانواده و مادران نوجوانان آهسته‌گام) به لحاظ استان که تعمیم‌پذیری نتایج را با دشواری مواجه می‌کند، تحت تأثیر هم قرار گرفتن

- Bostrom, P. (2012). *Experiences of parenthood and the Child with an intellectual disability*. Department of Psychology. Ph.D Thesis, University of Gothenburg, Sweden.
- Connors, F. A., Rosenquist, C. J., Arnett, L., Moore, M. S. and Hume, L. E. (2008). Improving memory span in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (3): 244-255.
- Dawson, P. and Guare, R. (2004). *Executive skills in children and Adolescents: apractical Guide to Assessmentand intervention* (1st ed.). New York: the Guilford press.
- 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. and Rusch, F. (2012). Teaching problem solving to promote self- determined leisure engagement. *Therapeutic Recreation Journal*, 46(2): 91-105.
- Dewe, P. and Trenberth, L. (2005). An exploration of the role of leisure in coping with work related stress using sequential tree analysis. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1(33): 101-116.
- Dolva, A-S., Kleiven, J. and Kollstad, M. (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18, 159-175.
- Gohel, M., Mukherjee, S. and 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., Avlund, K. and Mortensen, E. L. (2014) Leisure activity associated with cognitive ability level, but not cognitive change. *Frontiers in Psychology*, 5, doi: 10.3389/fpsyg.2014.01176.
- Eratay E. (2013). Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with intellectual disabilities. *Educational Research and Reviews*, 8(16): 1437.
- Feeley, K. and 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. and 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.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. and Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Hertzog, C., Keramer, A. F., Wilson, R, S. and Lindenger, U. (2009). Enrichment effects on adult cognitive development: can the functional capacity of
- عاشوری، محمد و جلیل آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۵). *دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر*. چاپ اول. تهران: رشد فرهنگ.
- عاشوری، محمد (۱۳۹۴). *متناسب سازی برنامه آموزش فرزندپروری با نگاه مثبت در بستر ارزش های فرهنگی و ارزیابی اثربخشی آن بر رضامندی زوجیت و سلامت روانی والدین کودکان آهسته گام*. رساله دکتری تخصصی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- علیزاده، حمید (۱۳۸۵). *رابطه کارکردهای اجرایی عصبی شناختی با اختلال های رشدی. تازه های علوم شناختی*، ۸(۴): ۵۷-۷۰.
- مرادی، شیرین و میرمهدی، سیدرضا (۱۳۸۹). *تأثیر آموزش حافظه کاری و روش سازماندهی بر بهبود عملکرد نوشتاری دانش آموزان با اختلال بیان نوشتاری*. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۰۳، ۳-۱۱.
- مشفق، سمانه (۱۳۹۱). *اوقات فراغت کودکان با کم توانی ذهنی*. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۵(۱۱۳): ۵۲-۵۶.
- Ainsworth, P., and Baker, P. (2004). *Understanding Mental Retardation*. University Press of Mississippi.
- Alloway, T. P., Bibile, V. and 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. and Amira, H. M. (2015). Effectiveness 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.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baldwin, E. (2012). Promoting meaningful participation in leisure activities for adults with intellectual disabilities in supported residential living.
- Bennett, S. J., Holmes, J. and Buckley, S. (2013). Computerized memory training leads to sustained improvement in visuospatial short- term memory skills in children with Down syndrome. *American Journal on intellectual and Developmental Disabilities*, 118(3): 179-192.
- Bigby, C. and 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 and Developmental Disability*, 42(2): 180-189.
- Bourke-Taylor, H. M. and 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 and Development*, 39(4): 544-551.

- 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: Merrill/ Prentice Hall.
- Richards, M., Hardy, R. and Wadsworth, M. E. J. (2003). Does active leisure protect cognition? Evidence from a national birth cohort. *Soc. Sci.Med*, 56, 785-792.
- Santomauro, D., Sheffield, J. and Sofronoff, K. (2017) Investigations into emotion regulation difficulties among adolescents and young adults with autism spectrum disorder: A qualitative study, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 42(3): 275-284.
- Schuchardt, K., Gebhardt, M. and Maehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4): 346-353.
- Söderqvist, S., Nutley, S. B., Ottersen, J., Grill, K.M. and Klingberg, T. (2012). Computerized training of non-verbal reasoning and working memory in children with intellectual disability. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1- 8.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G. and Klingberg, T. (2008). Training and transfer effects of executive functions 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., and Kvello, O. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in irregular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (2): 143-153.
- Van Bysterveldt, A. K., Westerveld, M. F., Gillon, G. and Foster-Cohen, S. (2012). Personal narrative skills of school-aged children with Down syndrome. *Int J Lang Commun Disord*; 47(1): 95-105.
- Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Van der Molen, M.W. Klugkist, I. and Jongmans, M. J. (2010). Effectiveness of computerised working memory training in adolescents with mild to borderline. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5): 433-447.
- Yavari, Y., Aroufzad, S., Dehkordi, F. K., and 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.
- Zijlstra, H. P. and Vlaskamp, C. (2005). Leisure provision for persons with profound Intellectual and multiple disabilities: Quality time or killing time? *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 434-448.
- older adults be preserved and enhanced? *Psychol. Sci. public Interest*, 9, 51-65
- Hogg, J. and Cavet, J. (2013). *Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities*. Springer.
- Johnson, H., Bigby, C., Iacono, T., Douglas, J., Katthagen S. and 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 and Developmental Disability*, 42(4): 391-402.
- Klingberg, T., Forsberg, H. and Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Intervention Neuropsychology*, 24(6): 781-791.
- Kirk, S., Gallagher, G. and 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. and Kleiven, J. (2015). Independent and supported physical leisure activities of adolescents with Down syndrome. Ergoterapeuten.
- Kreiner, J. and 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.
- Mansell, J. (2012). *Active support: enabling and empowering people with intellectual disabilities*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- McConkey, R. and Collins, S. (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(8): 691-700.
- Merino, R. (2007). Pathways from school to work: can the competences acquired in leisure activities improve the construction of pathways? *Journal of Education and Work*, 20(2): 139-159.
- Oates, A., Bebbington, A., Bourke, J., Girdler, S. and 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. and Pegg, Sh. (2009). Serious leisure and people with intellectual disabilities: benefits and opportunities. *Leisure Studies*, 28(4): 387-402.
- Patterson, I. R. (2001). Serious leisure as a positive contributor to social inclusion for people with disabilities. *World Leisure Journal*, 3, 16-24.
- Peterson, J. J., Andrew, Peterson, N., Lowe, J. B. and Nothwehr, F. K. (2009). Promoting leisure physical activity participation among adults with intellectual disabilities: validation of self-efficacy and social

Designing and validation Arsh Leisure Time Program for improvement of working memory, cognitive capacity and communication skills of slow paced students

Seyyedeh Somayyeh Jalil-Abkenar*¹

Gholam Ali Afrooz Ph.D.²

Ali Akbar Arjmandnia Ph.D.³

Bagher Ghobari-Bonab Ph.D.⁴

Abstract

The purpose of the present study was designing and validation of Arsh Leisure Time Program for improvement of working memory, cognitive capacity and communication skills of slow paced students. The present research was a fundamental research. The study population included professionals in the field of psychology and education of exceptional children, educators of family education, and mothers of slow paced students. 3 professors in the field of psychology and education of exceptional children, 3 educators of family education, and 3 mothers of slow paced students participated in this study. They were selected by purposive sampling method. Validation process of program was done in five steps: study of program theoretical principles, literature review and review of current programs, designing contents of the program, validation of program contents and explaining the validation of program contents. Delfy approach for designing program contents, triangulation of investigator for validation, reliability coefficient of criterion tests (agreement percent method) for determining of reliability and Lasheh method for determining content validation index was used. findings showed that Arsh Leisure Time Program has high validity and reliability for improving working memory, cognitive capacity and communication skills of slow paced students. Using Arsh Leisure Time Program, that has high validity and reliability, it is possible to improve working memory, cognitive capacity and communication skills of slow paced students.

Keywords

Cognitive capacity, communication skills, leisure time, working memory

1. Ph.D. student in Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran. jalili.abkenar@gmail.com

2. Distinguished professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran.

3. Associate professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran.

4. Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran.