

## تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارسانویس

الیاس نیازی<sup>۱</sup>، دکتر پروین کدیور\*<sup>۲</sup>، دکتر فریدون یاریاری<sup>۳</sup>

پذیرش نهایی: ۸۷/۴/۵

تجدید نظر: ۸۶/۱۱/۱۳

تاریخ دریافت: ۸۵/۷/۲۴

### چکیده

**هدف:** هدف این تحقیق، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نارسایی ویژه در یادگیری در زمینه بیان نوشتاری است. روش: جامعه آماری شامل ۴۸۰ دانش‌آموز نارسانویس از ۳۰ مدرسه در شهر ایلام است که از میان آنها ۶۰ نفر به طور تصادفی انتخاب و در دو گروه گواه و آزمایش جایگزین شده‌اند. گروه آزمایش طی ۲۵ جلسه راهبردهای شناختی را با استفاده از مدل انگلرت در پنج مرحله مجزا که به منظور تحلیل بیان نوشتاری تهیه شده بود، دریافت کردند. از آزمون پیشرفت تحصیلی فارسی دوره ابتدایی، خرده آزمون خواندن و نوشتن، آزمون تحلیل نوشتاری به منظور تشخیص مشکلات خواندن و نوشتن دانش‌آموزان و از آزمون راتر به منظور بررسی مشکلات عاطفی و رفتاری جهت هم‌تراز کردن دانش‌آموزان استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی در بهبود و کاهش اختلال مؤثر بود و تفاوت بین گروه آزمایش و گواه معنادار است. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد که گروه آزمایش عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به گروه گواه دارد، اما بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری در عملکرد تحصیلی بعد از دریافت آموزش راهبردهای شناختی مشاهده نشد.

**واژه‌های کلیدی:** راهبردهای شناختی، مدل انگلرت، پیشرفت تحصیلی، نارسا نویسی

### مقدمه

نمی‌توانند افکار خود را به روی کاغذ بیاورند. این مسئله می‌تواند در پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر منفی داشته باشد. مشکلات دانش‌آموزان نارسانویس از دیگر اختلالات یادگیری مشهودتر است (انگلرت و دانسمور، ۲۰۰۲).

ونی بای<sup>۱</sup> و لوری کورنیک<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) در فراتحلیل ناتوانیهای یادگیری از جمله نارسایی در نوشتن نتیجه

نوشتن یکی از راههای برقراری ارتباط است و مهارت در آن می‌تواند زمینه‌ساز ارتباط بهتر و کامل‌تر با دیگران باشد. در جهان امروز افراد با انبوهی از اطلاعات و دانش مواجه‌اند که برای انتقال و سامان‌دهی آن باید از آموزش و مهارت کافی برخوردار شوند. با این حال، بسیاری از دانش‌آموزان، رغبت و علاقه‌ای به نوشتن نشان نمی‌دهند؛ زیرا

۱- کارشناس ارشد دانشگاه تربیت معلم

(Email: kadivar@tmu.ac.ir)

۰۲۱-۸۸۸۴۸۹۴۴

۲- \*نویسنده رابط: استاد دانشگاه تربیت معلم تهران؛ خ مفتاح

۳- استادیار دانشگاه تربیت معلم

پیشرفت دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مؤثر است یا خیر، مورد مطالعه قرار دادند. در این مطالعه چهار آزمودنی پایه پنجم ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری با بهره هوشی ۸۵-۱۱۵ انتخاب شدند. آموزش این راهبردها تأثیر مثبت و مداومی بر اجزای نوشتن مقاله دانش‌آموزان داشت و باعث پیشرفت نسبی در زمینه‌های گوناگون تحصیلی آنان شد.

پیچ و ث و گراهام (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای تعیین هدف را روی نوشته‌های دانش‌آموزان پایه هفتم مبتلا به ناتوانی یادگیری بررسی کردند. شرکت‌کنندگان شامل ۳۰ دانش‌آموز با بهره هوشی بین ۸۰-۱۲۰ بودند. آنها در پاسخ به هدفهای متفاوت مطلب نوشتند. نیمی از دانش‌آموزان از راهبردهایی استفاده کردند که دستیابی به هدف را آسان می‌کرد. هدفها به نحوی طراحی شدند که هم تعداد دلیلهای حمایتی فرضی مقاله و هم تعداد دلیل‌هایی را که به وسیله نویسنده رد می‌شود و یا هر دو را افزایش می‌دادند. مقاله‌های نوشته‌شده، که دارای دلیلهای حمایتی بودند، طولانی‌تر و از نظر کیفیت بهتر از مطالب نوشته‌شده به وسیله آزمودنی در شرایط کنترل بود.

آدم‌زاده (۱۳۸۰) تأثیر آموزش راهبردهای شناختی را در اصلاح نوشتار ۳۰ دانش‌آموز پسر پایه پنجم ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری بررسی کرد. در این تحقیق راهبردهای شناختی به دانش‌آموزان آموزش داده شد، نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که آموزش راهبردهای شناختی بر اصلاح نوشتار آنها تأثیر مثبت دارد. نورمحمدی (۱۳۷۵) در پژوهش خود به‌طور آزمایشی تأثیر راهبردهای شناختی را در کارآمدی نوشتاری، بر روی نمونه ۲۰ نفری از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مبتلا به نارسانویسی، مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که آموزش

گرفتند که کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری اغلب خودپنداره تحصیلی پایین، درماندگی آموخته شده و انتظارات پایین‌تری برای موفقیت در مدرسه و پشتکار کمتری در انجام تکالیف دارند. سه نوع پیشنهاد مداخله‌ای برای برانگیختن این دانش‌آموزان ارائه شده است: جذاب کردن تکالیف، تغییر باورها و پیشرفت تواناییها از طریق آموزش راهبردها.

لند (۲۰۰۲) معتقد است دانش‌آموزان با نیازهای مشخص اغلب در مهارتهای طراحی و سازمان‌دهی برای نوشتن، ضعف نشان می‌دهند. آنها معمولاً از مرحله پیش‌نویس کردن می‌گذرند و به مرحله نهایی نوشتن و تلاش برای بارش فکری ایده‌های نوشتن می‌پرنند.

گرچه کوک و تورنس<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) دریافتند که برنامه‌ریزی، کیفیت نوشتن را بهبود می‌دهد، اما دلاپاز و گراهام (۲۰۰۲) معتقدند که برنامه‌ریزی می‌تواند مانع بروز ایده‌ها در نوشتن شود.

در پژوهشی که ونگ، ونگ و بلنکی سوپ<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) انجام دادند، عمل نوشتن دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی کلاس هشتم با پرسشنامه‌ای که فراشناخت مراحل نوشتن (انگلرت، ۱۹۸۸) را واری می‌کرد، مورد بررسی قرار گرفت. دانش‌آموزان عادی بیشتر روی فرایندهای شناختی سطح بالا، مانند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، پیش‌نویسی، اصلاح و ویرایش تمرکز داشتند، در حالی که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری بر استفاده از فرایندهای شناختی سطح پایین‌تر، مانند املاي کلمات، نقطه‌گذاری، شکل جمله و آراستگی اصرار داشتند.

گراهام، مک‌آرتور<sup>۵</sup>، شوارتز و پیچ و ث<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) این پرسش را که آیا راهبرد نوشتن و برنامه‌ریزی، در

زمینه بیان نوشتاری تأثیر دارد و اگر جواب مثبت است، آیا در هر دو جنس به یک میزان است. برای رسیدن به این هدف دو فرضیه تدوین شده است:

(۱) آموزش راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در زمینه بیان نوشتاری تأثیر دارد.

(۲) آموزش راهبردهای شناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر مبتلا به ناتوانی یادگیری در زمینه بیان نوشتاری به یک اندازه مؤثر است.

### روش

#### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

از بین ۴۸۰ نفر دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی با مشکل اختلال یادگیری در نوشتن ۶۰ نفر به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند، ۱۵ دختر و ۱۵ پسر به صورت تصادفی در گروه آزمایش و ۱۵ دختر و ۱۵ پسر به صورت تصادفی در گروه کنترل قرار گرفته‌اند.

### ابزار

(۱) پرسشنامه تحلیل محتوای بیان نوشتاری: پرسشنامه بیان نوشتاری دانش‌آموزان براساس پنج خرده‌فرایند (برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نوشتن، ویرایش، اصلاح و بازبینی) تدوین شده است که به صورت کمی نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال است که برای تحلیل محتوای بیان نوشتاری به کار می‌رود. پنج خرده فرایند مذکور را انگلرت (۱۹۹۰) برای آموزش راهبردهای شناختی در نوشتن طراحی کرده است. همسانی درونی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمده است (آدم‌زاده، ۱۳۸۰).

راهبردهای شناختی (راهبرد خود-آموزش‌دهی و راهبرد تصحیحی) در پیشرفت کمی و کیفی انشا تأثیر مثبت داشته است.

در زمینه روشهای آموزش بیان نوشتاری می‌توان به روش سنتی که در اغلب مراکز آموزشی متداول است، اشاره کرد. در این روش، معلم، ابتدا یک یا چند موضوع را انتخاب می‌کند و از دانش‌آموزان می‌خواهد تا در مورد آن موضوع چندین سطر بنویسند. سپس چند دانش‌آموز انشای خود را در کلاس می‌خوانند و معلم هم نمره‌ای را برای ایشان در نظر می‌گیرد. در این شیوه، بیشتر بر محصول نگارش تأکید می‌شود تا بر فرایند آن. روش دیگر، ارائه الگوهای نوشتاری است. در این روش، معلم با ارائه نوشته‌هایی از دانش‌آموزان می‌خواهد نسبت به تکمیل، تفسیر، ساده‌کردن جمله‌ها و داستانها اقدام کنند (آوانسیان، ۱۳۷۷).

آموزش راهبردهای شناختی در نوشتن (مدل انگلرت)، برنامه‌ای تحلیلی است که در آن، هم به حمایت از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری توجه شده است و هم به معلم در ادراک بهتر همه ویژگیهای فرایند نوشتن. این برنامه از طریق راهبردهای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نوشتن، ویرایش و اصلاح انجام می‌شود، این راهبردها معمولاً به وسیله نویسندگان ماهر به کار گرفته می‌شود (انگلرت، ۱۹۹۰).

با توجه به اینکه تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان‌دهنده تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بوده است، این پژوهش به دنبال بررسی این مسئله است که آیا آموزش راهبردهای شناختی (برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نوشتن، ویرایش و اصلاح) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در

همبستگی بین نمره‌های این آزمون‌ها با نمره امتحانات سه ماهه دوم دانش‌آموزان مورد مطالعه (به‌عنوان متغیر ملاک) محاسبه شد. همبستگی نمره آزمون با نمره املا ۳۴٪، با نمره انشا ۴۵٪، با نمره قرائت فارسی ۴۹٪ و با معدل ثلث دوم ۵۵٪ بوده است (گروه پژوهش و اندازه‌گیری پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۷).

خرده‌آزمون نوشتن به دو صورت تدوین شده است: در نوع اول، پرسشها به صورت جمله‌هایی است که در هر جمله، املائی یکی از کلمه‌ها غلط است و آزمودنی باید کلمه غلط را از بین گزینه‌های مطرح‌شده برای هر سؤال تشخیص دهد. در نوع دوم، ۱۴ سؤال وجود دارد که در هر سؤال چهار کلمه، با معنی آنها نوشته شده است. آزمودنی می‌بایست در هر پرسش، کلمه‌ای را که با املائی غلط نوشته شده، پیدا کند و علامت بگذارد. ضریب اعتماد این خرده‌آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۰ برآورد شده است (گروه پژوهش و اندازه‌گیری پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۷).

۵) **آزمون محقق‌ساخته:** وضعیت نمرات دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها به وسیله آزمون محقق‌ساخته در دروس ریاضی و علوم به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارزیابی شده است.

هر یک از دروس علوم و ریاضی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۲۰ سؤال دارد. برای به‌دست آوردن روایی سؤالات، از پنج آموزگار برجسته، از طریق مشورت با گروه آموزش ابتدایی شهرستان دعوت به عمل آمد. سپس از آنها خواسته شد تا هر کدام ۲۰ سؤال برای دروس ریاضی و علوم در دو مرحله با توجه به حجم کتاب طراحی کنند. بعد از این مرحله از پنج آموزگار دیگر پایه پنجم ابتدایی، که هم از لحاظ روش تدریس و هم از نظر سابقه برجسته بودند دعوت به عمل آمد تا از بین این ۱۰۰ سؤال در هر

۲) **آزمون گودیناف:** در پژوهش حاضر از نتایج این آزمون به منظور هم‌تا کردن آزمودنی‌ها از نظر هوشی استفاده شد. از این آزمون در سازمان آموزش و پرورش استثنایی برای سنجش هوش دانش‌آموزان استفاده می‌شود.

۳) **آزمون راتر:** آزمون راتر به منظور ارزیابی وضعیت رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان استفاده شد. ضریب پایایی این پرسشنامه با روش آزمون مجدد و با فاصله زمانی ۳ تا ۵ ماه ۰/۸۸ بوده است. این ضریب، نشان‌دهنده ثبات نمره‌گذاری پرسشنامه است (لیل‌آبادی، ۱۳۷۵).

۴) **خرده‌آزمون خواندن و نوشتن:** این خرده‌آزمون‌ها، قسمتی از آزمون پیشرفت تحصیلی فارسی در دوره ابتدایی پایه پنجم است که گروه پژوهشی اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی (۱۳۷۷) آن را تهیه و تدوین کرده است. هدف از اجرای آزمون این است که تشخیص دهد آیا دانش‌آموزان در خواندن و املائی فارسی (نوشتن) مشکل دارند یا خیر.

آزمون سنجش پیشرفت املائی فارسی دانش‌آموزان پایه پنجم ۱۰ خرده‌آزمون و یک پاسخنامه ۷۸ سؤالی دارد که شامل دو فرم الف و ب است. در این تحقیق از فرم ب استفاده شد. این آزمون را می‌توان به صورت فردی و یا گروهی اجرا کرد. در این تحقیق از دو خرده‌آزمون خواندن و نوشتن (املائی فارسی) استفاده شده است.

ضریب اعتماد این آزمون از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ به دست آمده است. اعتبار آزمون از طریق دونیمه‌کردن و ضریب اعتماد، با فرمول گاتمن ۰/۸۰ ارزیابی شده است (گروه پژوهش و اندازه‌گیری پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۷). علاوه بر این، روایی محتوایی و روایی ملاکی آزمون‌ها از طریق

اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. همین‌طور، نمرات درس علوم و ریاضی و انشای آنها در ثلث اول بررسی و مشخص شد که نمرات آنها در هر سه درس، پایین‌تر از سطح مورد انتظار نسبت به همسالان خود است. همچنین مشخص شد که معلمان این دانش‌آموزان آنها را در زمینه بیان نوشتاری و دیگر دروس بسیار ضعیف توصیف می‌کنند. در ضمن، آزمون پیشرفت تحصیلی دروس ریاضی و علوم که محقق ساخته بود، بر روی دانش‌آموزان اجرا شد.

آزمون گودیناف نشان داد که بهره هوشی دانش‌آموزان مورد بررسی ۹۰ به بالا است و براساس کارت بهداشت و شناسنامه سلامت، دانش‌آموزان سالم بودند. علاوه بر این، ارزیابی این دانش‌آموزان از نظر رفتاری و عاطفی با آزمون راتر، مشکلی را از نظر عاطفی و رفتاری در آنها نشان نداد. این دانش‌آموزان برای تعیین مشکلات خواندن و نوشتن به وسیله آزمون مورد نظر ارزیابی شدند. آزمودنیها به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه، (هرکدام شامل ۳۰ دانش‌آموز) تقسیم شدند. گروه آزمایش به مدت ۳۵ روز تحت آموزش راهبردهای شناختی قرار گرفتند و ۳ ماه پس از آموزشهای لازم، آزمون بیان نوشتاری و آزمون پیشرفت تحصیلی بر روی دانش‌آموزان اجرا شد.

### شیوه آموزش

طی پنج مرحله راهبردهای نوشتن به آزمودنیهای گروه آزمایش، آموزش داده شد که در هر یک: ابتدا مربی به توضیح مفاهیم و اهداف هر مرحله می‌پردازد، سپس پرسش و پاسخ بین مربی و دانش‌آموزان انجام و ضمن ارائه تکالیف مربوط به دانش‌آموزان راهبردهای مورد نظر تکرار و تمرین می‌شود.

درس ۲۰ سؤال را انتخاب کنند؛ به صورتی که کل محتوای کتاب را تا آنجا که تدریس شده است در برگیرد؛ بنابراین سعی شده است که از این طریق، روایی سؤالات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دروس علوم و ریاضی مورد ارزیابی قرار گیرد.

اعتبار سؤالات پیشرفت تحصیلی در دو درس علوم و ریاضی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با روش دونیمه کردن به دست آمده است. در این روش، ابتدا آزمون در مورد گروه نمونه‌ای از آزمودنیها اجرا می‌شود. سپس آزمون به دو نیمه مساوی تقسیم و هر نیمه آن جداگانه نمره‌گذاری می‌شود. ضریب همبستگی دو نیمه آزمون، شاخصی از اعتبار هر یک از دو نیمه آن است؛ بنابراین، ضریب اعتبار به دست آمده با استفاده از روش دونیمه کردن آزمون و روش همبستگی سؤالات زوج و فرد از طریق فرمول اسپیرمن- براون به شرح زیر است:

اعتبار درس علوم (پیش‌آزمون)  $0/80$  به دست آمده است.

اعتبار درس علوم (پس‌آزمون)  $0/78$  به دست آمده است.

اعتبار درس ریاضی (پیش‌آزمون)  $0/82$  به دست آمده است.

اعتبار درس ریاضی (پس‌آزمون)  $0/83$  به دست آمده است.

### روش اجرا

در انجام این تحقیق، ابتدا موضوع توصیف زمستان با توجه به سن و فهم دانش‌آموزان و نظر معلم، به ۴۸۰ نفر از دانش‌آموزان پایه پنجم به عنوان پیش‌آزمون بیان نوشتاری ارائه و تحلیل شد. سپس آزمونهای راتر، خواندن و نوشتن و گودیناف در

در پایان دانش‌آموزان از کار خود ارزشیابی به عمل آوردند و در گروه بازخورد لازم و تشویق دریافت کردند.

اهداف و آموزشهای پیگیری شده در هر مرحله مطابق الگوی انگلرت عبارت‌اند از:

#### ۱- مرحله برنامه‌ریزی

از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود که «مطلب را برای چه کسی می‌نویسند؟»

**هدف** - «چرا این متن را می‌نویسند؟» «خواننده چرا آن را می‌خواند؟»

«آیا از نوشته خوشش خواهد آمد، چرا؟» «نامه‌ای برای دوست خود بنویسید» «در نوشته‌ای برای مدیر مدرسه مشکلات خود را بگویید» «از زحمات مادر خود تشکر کنید» و ...

-فعال کردن دانش زمینه‌ای در حیطه مورد نظر: «درباره موضوع نوشتن خود چه چیزهایی می‌دانید؟ چه چیزهایی لازم است بدانید؟ چگونه می‌توانید مطالب بیشتری جمع‌آوری کنید؟ آیا باید فقط مطالبی در این مورد خوانده باشید؟ یک موضوع جدید و ناشناخته را چگونه معرفی می‌کنید؟»

#### ۲- مرحله سازمان‌دهی

**اولویت‌بندی ایده‌ها:** مشکلات بهداشتی مدرسه خود را به ترتیب اهمیت فهرست کنید.

**گروه‌بندی و سازمان‌دهی اطلاعات:** میوه مورد علاقه شما چیست؟ اول از خوراکیها شروع کنید، بعد میوه‌ها را دسته‌بندی کنید و ویژگیهای مهم مثل طعم، رنگ، بو یا خاصیت را مطرح کنید و بگویید میوه مورد نظر شما چرا بهتر از بقیه است؟ مقایسه و تحلیل تفاوتها و شباهتها: «چهار فصل

سال از چه نظر به هم شبیه‌اند و چرا باهم فرق دارند؟»

**نواندیشی:** «اگر آسمان صورتی بود ...» «اگر روزی تمام ماشین‌ها خراب شوند ...» ضرب المثل خوامی نشوی رسوا هم‌رنگ جماعت شو را به زبان ساده برای خواهر یا برادر کوچک‌تر خود توضیح دهید، درباره مادر چند بیت شعر یا جمله زیبا جمع‌آوری کنید.

#### ۳- مرحله نوشتن

با در نظر گرفتن هرچه تا به حال یاد گرفته‌اید، درس علوم اجتماعی خود را خلاصه و پیش‌نویس کنید. وسایل موجود در کلاستان را از نظر جنس مواد تقسیم‌بندی و معرفی کنید (طبقه‌های کلی تا گروههای جزئی).

با مشورت در گروه خود، بنویسید چگونه می‌توانیم به ناظم مدرسه خود در رعایت مقررات کمک کنیم؟

#### ۴- مرحله ویرایش

نوشته خود را بخوانید، اگر موضوعی مبهم است آن را توضیح دهید.

آیا هدف اولیه (قبل از شروع نوشتن) به دست آمده است؟ اگر به جای خواننده مطلب باشید، (معلم، ناظم، مادر یا غیره) منظور نویسنده را کاملاً می‌فهمید؟ کجا نیمه‌تمام یا مبهم است؟

صفتها یا قیدهایی به کار رفته در متن را دوباره نگاه کنید، آیا در جای خود قرار دارند؟

#### ۵- مرحله اصلاح نوشته:

مطلب خود را با خط خوانا و تمیز پاک‌نویس کنید. آیا نوشته شما پاراگراف‌بندی شده و به هم

مربوط است؟

تغییرات مرحله قبل را انجام دهید، آیا نوشته‌تان از نظر املائی صحیح است؟ از نظر علامت گذاری و دستور چطور؟

دنبال این تحلیل، تحلیل تعقیبی توکی انجام شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- نتایج آزمون توکی برای مقایسه میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی (میانگین درس ریاضی و علوم) گروه آزمایش و گروه گواه

گروهها	میانگین	۱	۲	۳	۴
۱ دختران گروه آزمایش	۱۱/۸۰	—	—	۱۱/۴۰ (۰/۰۰۰۱)	۱۱/۷۳ (۰/۰۰۰۱)
۲ پسران گروه آزمایش	۱۱/۳۳	—	—	۱۰/۹۳ (۰/۰۰۰۱)	۱۱/۲۷ (۰/۰۰۰۱)
۳ دختران گروه گواه	۰/۴۰	۱۱/۴۰ (۰/۰۰۰۱)	۱۰/۹۳ (۰/۰۰۰۱)	—	—
۴ پسران گروه گواه	۶/۶۷	۱۱/۷۳ (۰/۰۰۰۱)	۱۱/۲۷ (۰/۰۰۰۱)	—	—

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون توکی استفاده شده است.

### یافته‌ها

فرضیه‌های دوگانه تحقیق یعنی "آموزش راهبردهای شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی در بیان نوشتاری تأثیر دارد." و "آموزش راهبردهای شناختی در دو جنس (دختر و پسر) به یک اندازه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در زمینه بیان نوشتاری تأثیر دارد." از طریق تحلیل واریانس به شرح زیر آزمون شد:

جدول ۱- نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه نمرات تفاضل پیش‌آزمون - پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی (درس ریاضی و علوم) گروه آزمایش و گروه گواه

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری P
بین گروهها	۱۹۲۹/۱۳	۳	۶۴۳/۰۴	۳۰/۵۶	۰/۰۰۰۱
درون گروهها	۱۱۷۸/۲۷	۵۶	۲۱/۰۴		
کل	۳۱۰۷/۴۰	۵۹	—		

تجزیه و تحلیل یافته‌ها (جدول ۲) مربوط به سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه آیا راهبردهای شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در زمینه بیان نوشتاری تأثیر دارد، نشان می‌دهد که بین گروه آزمایش و گواه از لحاظ تفاضل نمره پیش‌آزمون - پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی (درس ریاضی و علوم) تفاوت معناداری در سطح ( $p < ۰/۰۰۰۱$  و  $F = ۳۰/۵۶$ ) وجود دارد، بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین گروه آزمایش دختر و گروه گواه دختر و نیز گروه آزمایش پسر و گروه گواه پسر تفاوت معناداری وجود دارد. بین دختران و پسران گروه آزمایش و نیز بین دختران و پسران گروه گواه تفاوت معناداری وجود ندارد. این امر به‌خوبی نشان‌دهنده آن است که مداخله آزمایشی، تأثیر یکسانی بر هر دو جنس دارد، در نتیجه فرضیه دوم نیز تأیید می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین گروه آزمایش و گواه از لحاظ نمره تفاضل پیش‌آزمون - پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی (درس ریاضی و علوم) تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < ۰/۰۰۰۱$  و  $F = ۳۰/۵۶$ ) بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود. به

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی به دانش‌آموزان دارای اختلال و ناتوانی یادگیری در زمینه بیان نوشتاری می‌تواند عملکرد تحصیلی آنها را در دروس ریاضی و علوم بهبود بخشد.

دانش‌آموزانی که با استفاده از مدل انگلرت آموزش دریافت کرده بودند، توانستند عملکرد بهتری نسبت به گروه گواه از خود ارائه دهند. افراد گروه دریافت‌کننده آموزش توانستند دانش و اطلاعات خود را به شکل بهتری سازمان‌دهی کنند و در مرحله ارائه نوشتن، ناتوانی کمتری را تجربه و مطالب را آسان‌تر به روی کاغذ منتقل کنند. در مقابل گروه گواه در نگارش تکالیف با دشواری بیشتری روبه‌رو شد و عملکرد آن ضعیف‌تر از گروه آزمایش بود. این نتیجه نشان می‌دهد که آموزش مدل انگلرت که به سازمان‌دهی مطالب حافظه برنامه‌ریزی و نوشتن در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری کمک می‌کند، می‌تواند تسلط این دانش‌آموزان را افزایش دهد و دستیابی به اهداف درسی را برای آنها میسر سازد. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش گراهام و مک‌آرتور (۱۹۹۵) همخوانی دارد. آنها در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش راهبردهای شناختی به دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری، تأثیر مثبتی در نحوه نگارش آنها دارد. این یافته همچنین با نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها نظیر پژوهش دلایز و گراهام (۱۹۹۷)، گرتین، کارنین و بلیک (۱۹۹۹)، پیچ، و و گراهام (۱۹۹۹)، بای و کورنیک (۲۰۰۶)، لند (۲۰۰۲) و کوک و تورنس (۲۰۰۶) همخوانی دارد. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای شناختی، می‌تواند کیفیت نوشتن مطالب را

در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بهبود بخشد و آنان را قادر سازد مطالب شناختی خود را بهتر سازمان‌دهی کنند.

بشاورد (۱۳۷۹) نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی موجب بهبود عملکرد حل مسئله ریاضی در دانش‌آموزان دچار عقب‌ماندگی ذهنی شده است. در همین زمینه آدم‌زاده (۱۳۸۰) نیز نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی به دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، تأثیر مثبتی بر اصلاح نوشتار آنها داشته است.

در این پژوهش همچنین مشخص شد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در زمینه تأثیر آموزش راهبردهای شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد و میانگینها به هم نزدیک است. این یافته با نتیجه پژوهش پاچارس، میلر و جانسون (۱۹۹۹) که نشان دادند دختران نسبت به پسران، نویسندگی‌های برتری هستند، همخوانی ندارد.

در پایان می‌توان نتیجه‌گیری کرد، آموزش راهبردهای شناختی راه حل کمک به کودکان نارسانویس است. با توجه به اینکه در این پژوهش سعی شده که اکثر عوامل تأثیرگذار در نتیجه پژوهش، نظیر هوش، سن و اختلالات رفتاری کنترل شود، تفاوت به‌دست آمده در عملکرد دو گروه، نمایانگر موفقیت‌آمیز بودن آموزش راهبردهای شناختی است که باعث شده است تا عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش بهبود یابد. با توجه به اهمیت نوشتن در نحوه تفکر، تکلم و شناخت محیط می‌توان توصیه کرد آموزشهای راهبردی جانشین شیوه‌های سنتی شود. با توجه به اینکه نتایج حاصل از تحقیق حاضر بر اساس جامعه محدودی به دست آمده است، در تعمیم نتایج تحقیق حاضر باید جانب احتیاط رعایت شود. می‌توان



این پژوهش را در سطحی وسیع تر و برای دانش آموزان با ناتوانیهای دیگر نیز انجام داد.

#### یادداشتها

- 1) Wenyu, B.
- 2) Korinek, L.
- 3) Torrance, M.
- 4) BlenkiSop, j.
- 5) Mackartor, C.
- 6) Page-Voth, V.

#### منابع

- مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی .
- نورمحمدی، فرحناز (۱۳۷۵): تأثیر راهبردهای شناختی و رایانه‌ای در کارآمدی نوشتاری نمونه‌ای از کودکان نادرست نویس، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- Bai, W, Korinek , L.(2006). *Motivating Students with Learning Disabilities School of Education, Curriculum and Instruction, Special Education.*
- Cooke, E., Torrance, M. (2006). *The Effects of Manipulating Planning Knowledge on Writing Quality in Primary – Age Writers*, Centre for Educational Psychology Research and Institute for Educational Policy Research, Staffordshire University.
- DeLaPaz, S.Graham,S. (1997).Strategy instruction in planning: effects on the writing performance and Behavior of student with Learning disabilities. *Exceptional Children*, 63,167-181
- Engelert, C. S. (1990). Unraveling the Mysteries of Writing Strategy Instruction. InT. E. Scruggs & B. Y. L. Wong(Eds.), *Intervention Research in Learning Disabilities*. New York Sprining – Verlage.
- Englert, C.S., Raphael, T. E., Fear,L., Anderson, L. M. (1988). Student Metacognition Knowledge about how to write informational texts.

- آدم‌زاده، فاطمه (۱۳۸۰): تأثیر آموزش راهبردهای شناختی در اصلاح نوشتاری دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری پایه پنجم ابتدایی شهرستان نجف آباد، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- آوانسیان، اما (۱۳۷۷): نقش آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان دختر مدارس روزانه مقطع راهنمایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- بشاورد، علی اکبر (۱۳۷۹): تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر عملکرد حل مسئله و ریاضی دانش آموزان عقب مانده ذهنی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- گروه پژوهش و اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، (۱۳۷۷): آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی، راهنمایی اجرا، نمره گذاری و تفسیر، تهران پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- لیل آبادی، لیدا (۱۳۷۵): بررسی و مقایسه ویژگی های شخصیتی و شیوه های فرزند پروری مادران دانش آموزان عادی و مبتلا به اختلال سلوکی در

- Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Englert, C. S., Dunsmore, K. (2002). A diversity of teaching and learning paths: Teaching writing in situated activity. *Social Constructivist Teaching*, 9: 81-130
- Fletcher, J.M., et al. (2002). Assessment of Reading and Learning Disabilities: A Research - Based Intervention - Oriented Approach, *Journal of School Psychology*, 40, 27-63
- Graham, S. Macarthur, C. Schwartz, S. (1995). effects of Goal setting and procedural facilitation on the reversing behavior and Writing performance of students With Writing and learning problems. *Journal of Educational psychology*, 87, 230-240.
- Graham, S. Macartur, Ch., Schwartz, SH., Page-Voht, V. (1992). Improving the composition of student with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting, *Exceptional Children*, 22, 322-335.
- Gersten, R., Carnine, D., Blake, G. (1999). Story grammar: An approach for prompting at-risk secondary student, comprehension of literature. *Elementary School Journal*. 91.19-42.
- Land, S. (2002). *Writing with Power, Training and Technical Assistance Center, college of William and Mary School of Education*, <http://www.wm.edu/ttac/articles/teaching/writingwithpower.html>
- Pajares. F., Miller, M. D., Johnson. M. J. (1999). gender differences in writing self-beliefs of elementary school student. *journal of Educational psychology*, 41, 50-61.
- Page- Voth, V. Graham, S. (1999). Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of student with writing and learning problems. *Journal of Educational psychology*, 91. 230-240.
- Wong, B.Y. Wong, R., Blenkinsopp, J. (1989). Cognitive and Met cognitive strategies. *Learning Disability Quarterly*, 12, 300-322.

## بررسی برنامه درسی تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی از دیدگاه کارشناسان\*

داریوش خواجوی\*\*<sup>۱</sup>، دکتر سید شمس الدین هاشمی مقدم<sup>۲</sup>، دکتر حسن خلجی<sup>۲</sup>

پذیرش نهایی: ۸۷/۴/۹

تجدید نظر: ۸۷/۱/۲۷

تاریخ دریافت: ۸۶/۸/۲۳

### چکیده

**هدف:** هدف این تحقیق، بررسی برنامه درسی تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی است. روش: روش این تحقیق، پیمایشی از نوع توصیفی است. جامعه آماری تحقیق ۳۷۵ نفر از کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی است. ۱۹۷ نفر، براساس جدول تعیین حجم نمونه مورگان، به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه با پایایی ۰/۹۰ بود. برای تحلیل داده‌ها از محاسبه فراوانی، درصد و آزمونهای خی دو و کروسکال - والیس استفاده شد. **یافته‌ها:** تحلیل دیدگاههای کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی نشان می‌دهند که وضعیت تعریف و تدوین اهداف درس تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی بسیار نامطلوب (۶۸/۶٪)، وضعیت محتوای رسمی (۹۰/۹٪) و غیررسمی (۳۹/۶٪) این درس نامناسب، شیوه تدریس درس تربیت بدنی (۴۰/۹٪)، و دانش تخصصی معلمان تربیت بدنی (۳۴/۳٪)، نامناسب و نامطلوب است. همچنین، آنها میزان ساعات درس تربیت بدنی را با نیازهای دانش آموزان کم توان ذهنی متناسب و کافی نمی‌دانند (۵۹/۴٪). مهم‌ترین راهکارهای اصلاحی برنامه درسی تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی از دیدگاه کارشناسان، (۱) تعریف و تدوین فلسفه و اهداف درس تربیت بدنی، (۲) تدوین کتاب درسی، جزوه‌ها، و لوحهای آموزشی و کمک آموزشی تربیت بدنی، (۳) به کارگیری نیروی متخصص تربیت بدنی استثنایی عنوان شده است. **نتیجه‌گیری:** تدوین و تعریف فلسفه، اهداف، و محتوای درس تربیت بدنی، به کارگیری نیروی انسانی متخصص تربیت بدنی استثنایی، و نظارت بر حسن اجرای این درس، مهم‌ترین پیشنهادها این تحقیق هستند.

**واژه‌های کلیدی:** تربیت بدنی، مدارس استثنایی، دانش آموزان کم توان ذهنی

### مقدمه

بالقوة خود را توسعه دهند. (۳) افراد کم توان ذهنی حق دارند در امنیت اقتصادی به سر برند و از استانداردهای زندگی برخوردار باشند. (۴) افراد کم توان ذهنی در صورت امکان، باید با خانواده و اولیای خود زندگی کنند و در شکلهای مختلف زندگی اجتماعی شرکت کنند.

بر اساس بیانیه حقوق افراد کم توان ذهنی<sup>۱</sup> دفتر کمیسر عالی حقوق بشر<sup>۲</sup>، (۱) این افراد تا حد ممکن، همچون سایر انسانها، دارای حق هستند. (۲) افراد کم توان ذهنی، حق مراقبت پزشکی و فیزیوتراپی مناسب و حق تربیت، آموزش، بازتوانی و راهنمایی را دارند به طوری که آنها را قادر سازد تا توانایی و توان

\* این پژوهش با تصویب و حمایت مالی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی در سال ۱۳۸۶ انجام شده است.

(Email: D-khajavi@araku.ac.ir)

۰۸۶۱-۲۲۵۵۶۹۶

\*\*۱- نویسنده رابط: مربی گروه تربیت بدنی دانشگاه اراک

۲- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اراک

فراهم می‌سازد، در برنامه درسی مدارس، منحصر به فرد است (فوکس، کوپر و مک‌کنا، ۲۰۰۴).

از بین دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در هر کشور، عده‌ای را دانش‌آموزان استثنایی تشکیل می‌دهند که تعداد چشمگیری از این دانش‌آموزان، به کم‌توانی ذهنی مبتلا هستند. «افراد کم‌توان ذهنی حدود ۱/۵ تا ۲/۵ درصد کل جامعه را شامل می‌شوند که اکثر آنها قادر به گذران زندگی طبیعی هستند» (آیچستد و لاوی، ۱۳۷۸). برخی منابع، شیوع کم‌توانی ذهنی<sup>۶</sup> را در ۳ درصد جمعیت هر جامعه برآورد کرده‌اند (هاشمی و نوربخش، ۱۳۸۵). براساس آمار اعلام شده از سوی مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی، حدود سه چهارم (۷۵ درصد) از دانش‌آموزان مدارس استثنایی، کم‌توان ذهنی<sup>۷</sup> هستند (مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی، ۱۳۸۵) که این فراوانی بالا، توجه بیشتر و اندیشیدن تمهیداتی اثربخش‌تر در تعلیم و تربیت این دسته از دانش‌آموزان را می‌طلبد.

بر اساس گزارش انجمن امریکایی کم‌توانی ذهنی (AAMR)،<sup>۸</sup> کم‌توانی ذهنی، ناتوانی‌ای است که پیش از ۱۸ سالگی اتفاق می‌افتد و مشخصه آن، محدودیتهای فراوان در کارکردهای هوشی و رفتار انطباقی است که در مهارتهای انطباقی ادراکی، اجتماعی، و عملی بروز می‌کند (انجمن امریکایی عقب‌ماندگان ذهنی، ۲۰۰۲). کودک کم‌توان ذهنی از نظر رشد حرکتی - ادراکی ضعیف است و در ظرفیتهای حسی - حرکتی، آگاهی بدنی، تعادل ایستا و پویا، و هماهنگی حرکات عمده و ظریف، با مشکل مواجه است. زمان واکنش کودک کم‌توان ذهنی، از کودک طبیعی<sup>۹</sup> کندتر است. تجربه موفقیت آمیز در حرکات و بازیها برای او ضروری است و مشارکت در

به‌علاوه، فراهم کردن امکانات تعلیم و تربیت یکسان برای همه کودکان جامعه، از اصول مسلم نظامهای آموزشی دنیاست (خضرلو، ۱۳۸۲). بنا بر این، «جوامع همواره در پی این هستند تا شکاف موجود بین نیازهای ویژه و عادی را از نظر آموزش و ارتباطات اجتماعی، به حداقل برسانند» (خضرلو، ۱۳۸۲). اما با وجود اینکه «ضرورت برخورداری از تعلیم و تربیت رسمی برای همه کودکان اعم از عادی و استثنایی بر کسی پوشیده نیست» (خضرلو، ۱۳۸۲)، به نقل از کتی شولتز ستوت، منابع علمی اذعان دارند که «در روند رشد و توسعه تساوی امکانات آموزشی برای همگان، غالباً به معلولین توجه کافی نشده است» (هالیس، ۱۳۷۵).

یکی از حوزه‌های مهم تعلیم و تربیت، تربیت بدنی<sup>۱۰</sup> است که نقش مهمی در تحقق اهداف تعلیم و تربیت ایفا می‌کند (جوادی پور و همکاران، ۱۳۸۵). در واقع، «تربیت بدنی، بخش مهمی از تعلیم و تربیت است که از طریق حرکت و فعالیتهای بدنی، جریان رشد در همه ابعاد وجود انسان را تسهیل می‌کند و باعث شکوفایی استعدادهای مطلوب می‌شود» (جوادی پور و همکاران، به نقل از امیرتاش، ۱۳۷۲) و در صورت بی‌توجهی به آن، رشد همه جانبه افراد، ناقص و ناتمام خواهد بود. قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ ایالت متحده امریکا (مصوبه ۱۹۷۵) تربیت بدنی را الف) آمادگی جسمانی و حرکتی؛ ب) مهارتها و الگوهای حرکتی پایه؛ ج) مهارت در ورزشهای آبی، حرکات موزون، و بازیهای انفرادی و گروهی، و ورزشها (شامل ورزشهای بین بخشی<sup>۱۱</sup> و ورزشهای مربوط به دوره زندگی<sup>۱۲</sup>) تعریف می‌کند. «آیچستد و لاوی، ۱۳۷۸). تربیت بدنی از این جهت که برنامه‌ای است که فرصتهایی را برای یادگیری مهارتهای حرکتی

برنامه‌های ورزشی، زمینه خوبی برای پذیرش آنها در بین سایر دانش‌آموزان فراهم می‌آورد» (رمضانی‌نژاد، ۱۳۸۲).

پژوهشهای علمی نشان داده است که افراد مبتلا به عقب‌ماندگی ذهنی می‌توانند از مزایای برنامه‌های سیستمی ورزش و تربیت بدنی در حیطه رشد و نمو جسمانی، مهارت حرکتی، و سلامت عمومی بهره‌مند شوند و از این رهگذر، با موفقیت از عهده انجام اعمال روزمره مانند مهارت‌های شغلی و فعالیتهای اوقات فراغت برآیند. مزایای شناختی این برنامه‌ها افزایش آگاهی از اصول حرکتی با رعایت قوانین ایمنی و درک قوانین و شیوه‌های بازی و ورزش‌هاست. در حیطه عاطفی، کسب تجارب موفق در حین فعالیت بدنی، موجب تقویت اعتماد به نفس افراد می‌شود. افراد مبتلا به عقب‌ماندگی ذهنی می‌توانند از طریق بازی و ورزش، استفاده مفید از اوقات فراغت و نحوه تعامل با دیگران را به شیوه جامعه‌پسند بیاموزند. به طور کلی، فعالیت بدنی بخشی ضروری برای بهبود کیفیت کلی زندگی برای همه اشخاص و از جمله افراد مبتلا به عقب‌ماندگی ذهنی است و مایه تأسف است که غالباً مزایای فعالیت بدنی برای افراد مبتلا به کم‌توانی ذهنی نادیده گرفته می‌شود (آیچستد و لاوی، ۱۳۷۸).

مدارس، محیط‌هایی کلیدی برای توسعه فعالیت‌های بدنی هستند (فرکلاو و استراتون، ۲۰۰۶ به نقل از مرکز کنترل بیماری، ۱۹۹۷؛ بخش تندرستی، ۲۰۰۴؛ بخش تندرستی و خدمات انسانی ایالات متحده، ۲۰۰۰) زیرا دانش‌آموزان حدود ۴۰ تا ۴۵ درصد ساعات زمان بیداری خود را در آنها می‌گذرانند (فرکلاو و استراتون، ۲۰۰۶ به نقل از فُکس، کوپر، و مک‌کنا، ۲۰۰۴). به طور ویژه، تربیت بدنی می‌تواند برای دانش‌آموزان مهم باشد؛ زیرا در فعالیتهای بدنی منظم

و مناسب به لحاظ رشدی، شرکت می‌کنند. گرین و پنگرازی (۲۰۰۳، ص. ۱۶) معتقدند «برنامه‌های تربیت بدنی منظم (ترجیحاً روزانه) باید میزان زمان زیادی از فعالیت را فراهم آورد (۶۰ دقیقه در روز)». به علاوه، شواهد دیگر اظهار می‌دارد تربیت بدنی می‌تواند نقش مهمی را در افزایش مشارکت کودکان در فعالیتهای بدنی بهبود دهنده سلامتی ایفا کند (فرکلاو و استراتون، ۲۰۰۶ به نقل از مک کنزی و همکاران، ۲۰۰۳؛ مک کنزی، سلیس، کُلدی، و فوکت، ۱۹۹۷). با وجود این، سطوح فعالیت در برنامه‌های تربیت بدنی، در نتیجه عواملی همچون عوامل آموزشی، افراد، و عوامل محیطی تمایل دارد که درون و بین کلاسها، به طور قابل توجهی متغیر باشد (فرکلاو و استراتون، ۱۹۹۶).

به دلیل فراوانی بالای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مدارس استثنایی استان مرکزی و نقش و کارکرد فعالیت بدنی و ورزش در این دانش‌آموزان، محققین بر این شدند تا تأکید خود را بر عوامل مؤثر در برنامه درسی تربیت بدنی در مدارس این گروه از دانش‌آموزان متمرکز سازند.

از بین عوامل مؤثر در برنامه درسی تربیت بدنی در مدارس، معلم تربیت بدنی، اولین و مهم‌ترین نیاز آموزشی در برنامه‌های تربیت حرکتی و ورزشی است (رمضانی‌نژاد، ۱۳۸۲). منظور از معلم تربیت بدنی در این تحقیق، معلمان رسمی، پیمانی، و حق‌التدریس، اعم از دانش‌آموخته تربیت بدنی یا سایر رشته‌هاست که مشغول به تدریس درس تربیت بدنی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی هستند. منابع علمی در این باره اذعان دارند که «گرچه برخی سطوح تبخیر مهارت‌های حرکتی بدون مداخله توسعه می‌یابد، معلم تربیت بدنی، در آموزش مهارت‌های حرکتی که برای

مشارکت در فعالیتهای سازمان‌یافته و مهارتهای زندگی روزانه مفید خواهند بود، نقشی اساسی را ایفا می‌کنند (استراتن، ۱۹۹۶). یافته‌های پژوهشی در این زمینه، بر کمبود معلم متخصص تربیت بدنی و ضرورت وجود معلم متخصص تربیت بدنی در مدارس استثنایی تأکید دارند (نامدار و شادرام، ۱۳۷۸ و رستمی، ۱۳۷۶). به علاوه، «یافته‌های پژوهشی، بی‌انگیزگی، بی‌علاقگی، و نبود گرایش مثبت به درس تربیت بدنی در بین دانش‌آموزان را ناشی از به روز نبودن معلمان و بی‌توجهی آنها به نیازهای جدید مدارس و دانش‌آموزان ذکر کرده اند. همچنین، یکسان بودن آموزش معلمان در مقاطع گوناگون که بر ناکارآمدی آنها می‌افزاید، از دیگر دلایل این موضوع عنوان شده است» (ذوالاکتاف و همکاران، ۱۳۸۳).

از دیگر مشکلات اجرایی درس تربیت بدنی در مدارس استثنایی می‌توان به مشخص نبودن اهداف این درس (رستمی، ۱۳۷۶)، نبود محتوای مشخص و مدوّن (نامدار و شادرام، ۱۳۷۸)، و کافی نبودن میزان ساعات تعیین شده برای درس تربیت بدنی مدارس استثنایی (محمد اسماعیل و همکاران، ۷۵-۱۳۷۴) اشاره کرد. منظور از تدوین و تبیین اهداف، تعریف اهداف آموزشی درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است که بایستی کارشناسان آن را زیر نظر مسئولین آموزش و پرورش استثنایی در سطوح کشوری یا استانی انجام دهند و به همه استانیها و مناطق، ابلاغ شود. همچنین، محتوای درس تربیت بدنی در این تحقیق، یعنی همه مواد، مطالب، و موضوعهایی که در زمینه درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، خواه به صورت رسمی (مدوّن و ابلاغ شده) یا غیررسمی (ارائه شده توسط معلم این درس) در ساعات این درس برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

ارائه می‌شود. در این تحقیق، به مقدار زمانی که در هفته به درس تربیت بدنی اجباری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی اختصاص یافته است (دو ساعت در هفته)، میزان ساعات درس تربیت بدنی اطلاق شده است. و یسمه وضعیت برنامه درسی تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را نامطلوب می‌داند و اظهار می‌دارد که برنامه درسی و محتوای آن برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، کمتر از نیمی از انتظارات را برآورده می‌کند (ویسمه، ۱۳۸۲).

لذا عوامل مؤثر در برنامه درسی و متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق عبارت‌اند از تدوین و تبیین اهداف درس تربیت بدنی، محتوای درسی (کتاب، جزوه، لوح آموزشی، غیره)، معلمان تربیت بدنی، و کمیّت درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. بر این اساس، طرح پژوهشی تدوین شد تا وضعیت عوامل مؤثر در برنامه درسی تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از دیدگاه مدیران، کارشناسان، و معلمان تربیت بدنی مدارس استثنایی استان مرکزی بررسی شود.

با توجه به نوع پژوهش، در تحقیق حاضر پرسشهای زیر بررسی شده است:

۱) آیا از دیدگاه کارشناسان، برای درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی استان مرکزی، محتوای رسمی (اعم از کتاب، جزوه، و ...) وجود دارد؟

۲) از دیدگاه کارشناسان، وضعیت عوامل آموزشی (تدوین و تبیین اهداف درس، محتوای درسی غیر رسمی، معلمان تربیت بدنی - شیوه تدریس، کاربرد اصول علمی، و دانش تخصصی - و تناسب کمیّت درس تربیت بدنی با نیازهای دانش‌آموزان

مطالعات کتابخانه‌ای و تدوین مبانی نظری، تهیه شد. این پرسشنامه شامل دو بخش الف) مشخصات فردی و ب) سؤالهای تحقیق بود. در پرسشنامه مدیران و کارشناسان، بخش مشخصات فردی شامل ۱۲ سؤال و بخش سؤالهای تحقیق شامل ۶۸ سؤال بود که متغیرهای این پرسشنامه عبارت بودند از: محتوای رسمی، محتوای غیر رسمی، کمیت درس، تدوین اهداف درس، روش تدریس معلمان، کاربرد اصول علمی از سوی معلمان تربیت بدنی در ساعات تدریس این درس، و دانش معلمان تربیت بدنی. همچنین در پرسشنامه معلمان تربیت بدنی، مشخصات فردی شامل ۱۰ سؤال و سؤالهای تحقیق شامل ۳۱ سؤال بود. متغیرهای این پرسشنامه عبارت بودند از: محتوای رسمی، محتوای غیر رسمی، کمیت درس، و تدوین اهداف. متغیرهای این پرسشنامه، پس از مطالعات کتابخانه‌ای مبانی نظری تحقیق و پژوهشهای انجام شده در این زمینه، انتخاب شدند. روایی محتوایی آنها را ۸ نفر از استادان گروههای آموزشی تربیت بدنی و علوم تربیتی دانشگاه اراک ارزیابی و تأیید کردند.

راهکارهای پیشنهادشده از طرف شرکت کنندگان در تحقیق، که در پایان سؤالهای مربوط به هر یک از فرضیه‌ها ارائه شدند، ابتدا گدگذاری و سپس، در دسته مربوط، دسته‌بندی شدند. پس از آن درصد هر دسته راهکار محاسبه شد. دلیل پایین بودن فراوانی برخی از مجموع راهکارها، پاسخ ندادن برخی از نمونه‌های تحقیق به این سؤالها و دلیل اصلی آن، باز- پاسخ بودن این سؤالها بود.

### روش تحلیل داده‌ها

داده‌های تحقیق، به روش آمار توصیفی (توزیع

کم‌توان ذهنی) درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی چگونه است؟

۳) براساس دیدگاه آزمودنیهای تحقیق، راهکارهای اصلاحی وضعیت موجود عوامل آموزشی درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مدارس استثنایی استان مرکزی کدام‌اند؟

### روش

#### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

از آنجا که این تحقیق، به بررسی وضعیت موجود درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌پردازد، تحقیق پیمایشی و از نوع توصیفی است. جامعه آماری تحقیق عبارت بودند از کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی که مجموع این جامعه، ۳۵۷ نفر برآورد شد. نمونه آماری این تحقیق، براساس جدول برآورد حجم نمونه مورگان<sup>۹</sup> (فلاوین و همکاران، به نقل از کرجس و مورگان، ۱۹۷۰) ۱۹۷ نفر تعیین شد و روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای تصادفی بود (جدول ۱).

جدول ۱- توزیع فراوانی آزمودنیها به تفکیک سمت، جنسیت، و شهرستان

جمع	کارشناسان				معلم		مدیران				سمت و جنس
	مربی آموزشی		مربی توانبخشی		تربیت بدنی		معاون		مدیر		
	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	
۱۱۳	۱۸	۵۵	۵	۱۸	۳	۳	۲	۳	۲	۴	اراک
۳۴	۹	۱۲	۰	۶	۱	۱	۱	۲	۲	۰	ساوه
۱۱	۲	۴	۰	۲	۱	۰	۰	۱	۱	۰	شازند
۲۲	۴	۹	۱	۳	۱	۰	۱	۱	۲	۰	خمین
۱۲	۳	۳	۱	۳	۰	۱	۰	۰	۱	۰	دلیجان
۷	۱	۳	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۰	محلات
۱۹۷	۳۷	۸۶	۷	۳۳	۶	۵	۵	۸	۹	۴	جمع

### ابزار

ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌های این تحقیق، پرسشنامه محقق ساخته بود. پرسشنامه، پس از

فراوانی، رسم جدول و نمودار) و آمار استنباطی (خیی دو) تحلیل شد.

### یافته‌ها

در اینجا، مهم‌ترین یافته‌های تحقیق در زمینه تدوین و تبیین اهداف و چگونگی محتوای درس تربیت بدنی، شیوه تدریس، کاربرد اصول علمی، دانش تخصصی، و شیوه ارزشیابی درس از سوی معلمان تربیت بدنی و نیز تناسب کمیّت درس با نیازهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به صورت جدولها و نمودارها ارائه و توصیف می‌شود.

جدول ۲- دیدگاه آزمودنیها درباره محتوای رسمی درس تربیت بدنی

دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

پاسخ	آزمودنی				جمع
	فراوانی	درصد	کارشناسان	مدیران	معلمان
بلی	۱۲	۸/۵	۴	۰	۱۶
	۹/۱	۰/۰	۱۶	۰/۰	۹/۱
خیر	۱۲۹	۹۱/۵	۲۱	۱۰	۱۶۰
	۹۱/۵	۸۴	۱۰۰	۹۰/۹	۹۰/۹
جمع	۱۴۱	۱۷۶	۲۵	۱۰	۱۰۰
	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

بر اساس جدول ۲، پاسخهای داده شده به وجود (بلی) یا فقدان (خیر) محتوای رسمی درس تربیت بدنی به ترتیب ۹/۱٪ و ۹۰/۹٪ است؛ یعنی بیش از ۹۰ درصد از نمونه‌ها، نبود محتوای رسمی را تأیید می‌کنند. تحلیل استنباطی نشان می‌دهد میان گزینه‌ها، براساس آزمون خیی دو ( $\chi^2=66/9124$ ,  $\alpha \leq 0/001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد.

بر اساس جدول ۳ و نمودار ۱، آزمودنیهای پژوهش، تدوین اهداف درس تربیت بدنی و ورزش

دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را در آموزش و پرورش استثنایی کشور و استان مرکزی این‌گونه ارزیابی کردند: ۶۸/۶٪ خیلی بد و بد ۲۳/۱٪ متوسط، و ۸/۴٪ خوب و عالی توصیف کردند. تحلیل آماری استنباطی نشان می‌دهد میان گزینه‌ها، براساس آزمون خیی دو ( $\chi^2=59/11$ ,  $\alpha \leq 0/001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد.

همان‌گونه که در جدول ۳ و نمودار ۱ آمده است، آزمودنیهای تحقیق به وضعیت محتوای غیر رسمی درس تربیت بدنی پاسخ خیلی بد و بد ۳۹/۶٪، پاسخ متوسط ۵۱/۵٪، پاسخ خوب و عالی ۸/۹٪ داده‌اند. یعنی اکثر پاسخ دهنده‌ها، ساعات درس تربیت بدنی را خالی از محتوای مرتبط با درس تربیت بدنی دانسته‌اند. تحلیل آماری نشان می‌دهد میان گزینه‌ها، براساس آزمون خیی دو ( $\chi^2=28/98$ ,  $\alpha \leq 0/001$ ) تفاوت معناداری وجود دارد.

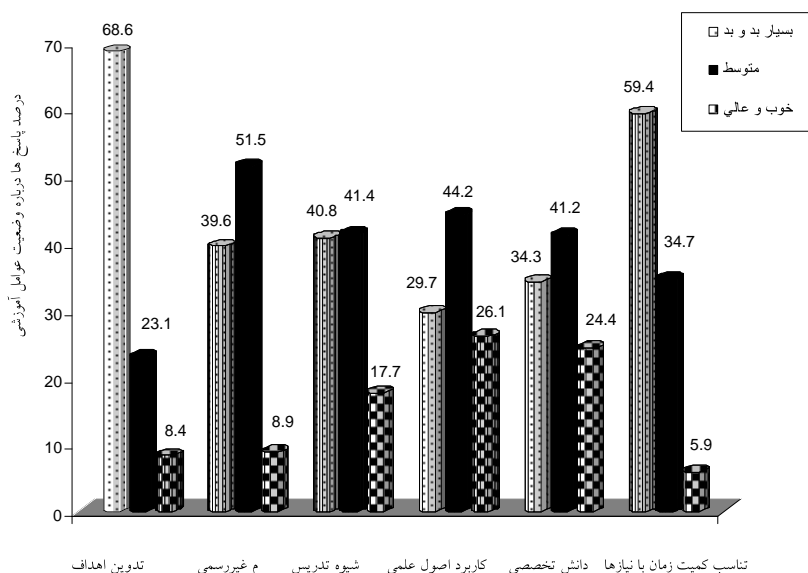
به علاوه، آزمودنیهای پژوهش براساس جدول ۳ و نمودار ۱، شیوه تدریس معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را ۴۰/۸٪ خیلی بد و بد، ۴۱/۴٪ متوسط، و ۱۷/۷٪ خوب و عالی ارزیابی کرده‌اند. تحلیل آماری نشان می‌دهد میان گزینه‌ها، براساس آزمون خیی دو ( $\chi^2=10/957$ ,  $\alpha \leq 0/005$ ) تفاوت معناداری وجود دارد.

بر اساس جدول ۳ و نمودار ۱، شرکت کنندگان در پژوهش، در ارزیابی کاربرد اصول علمی به وسیله معلم تربیت بدنی و ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، ۲۹/۷٪ گزینه خیلی کم و کم، ۴۴/۲٪ متوسط، و ۲۶/۱٪ خوب و عالی را انتخاب کردند. تحلیل آماری استنباطی نشان می‌دهد میان گزینه‌ها، براساس آزمون خیی دو ( $\chi^2=5/508$ ,  $\alpha \leq 0/05$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد.



جدول ۳- فراوانی و درصد فراوانی وضعیت عوامل آموزشی درس تربیت بدنی از دیدگاه آزمودنیها

تناسب کمیت درس (زمان اختصاص یافته) با نیازها	معلمان تربیت بدنی			محتوای درسی غیر رسمی	تدوین و تبیین اهداف	متغیر	
	دانش تخصصی	کاربرد اصول علمی	شیوه تدریس			گزینه و مقدار	
۱۰۱	۴۵	۴۱	۶۲	۶۷	۹۸	فراوانی	بسیار کم (بسیار بد) و کم (بد)
۵۹/۴	۳۴/۳	۲۹/۷	۴۰/۸	۳۹/۶	۶۸/۶	درصد	
۵۹	۵۴	۶۱	۶۳	۸۷	۳۳	فراوانی	متوسط
۳۴/۷	۴۱/۲	۴۴/۲	۴۱/۴	۵۱/۵	۲۳/۱	درصد	
۱۰	۳۲	۳۶	۲۷	۱۵	۱۲	فراوانی	زیاد (خوب) و بسیار زیاد (عالی)
۵/۹	۲۴/۴	۲۶/۱	۱۷/۷	۸/۹	۸/۴	درصد	
۱۷۰	۱۳۱	۱۳۸	۱۵۲	۱۶۹	۱۴۳	فراوانی	جمع
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	درصد	



تدوین اهداف م غیررسمی شیوه تدریس کاربرد اصول علمی دانش تخصصی تناسب کمیت زمان با نیازها

عوامل آموزشی مؤثر در درس تربیت بدنی

نمودار ۱- وضعیت عوامل آموزشی درس تربیت بدنی از دیدگاه آزمودنیها (درصد)

بر اساس جدول ۳ و نمودار ۱، شرکت کنندگان در پژوهش، کمیت ساعات درس تربیت بدنی و ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را این‌گونه ارزیابی کرده‌اند: خیلی بد و بد ۵۹/۴٪، ۳۴/۷٪ متوسط، و ۵/۹٪ خوب و عالی. تحلیل آماری استنباطی نشان می‌دهد میان گزینه‌ها، براساس آزمون خی دو ( $\alpha \leq 0.05$ )،  $\chi^2 = 4/287$  و  $df = 3 - 1 = 2$  تفاوت معناداری وجود دارد. مهم‌ترین راهکارهای ارائه شده از سوی نمونه‌های تحقیق، با ذکر فراوانی و درصد بیان خواهد شد.

بر اساس جدول ۳ و نمودار ۱، مشارکت کنندگان در پژوهش، دانش علمی معلم تربیت بدنی و ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را این‌گونه ارزیابی کرده‌اند: خیلی بد و بد ۳۴/۳٪، ۴۱/۲٪ متوسط، و ۲۴/۴٪ خوب و عالی. تحلیل آماری استنباطی نشان می‌دهد میان گزینه‌ها، براساس آزمون خی دو ( $\alpha \leq 0.05$ )،  $\chi^2 = 4/287$  و  $df = 3 - 1 = 2$  تفاوت معناداری وجود ندارد. با وجود این، مقایسه مقادیر توصیفی بالا و پایین (۳۴/۳٪ در مقابل ۲۴/۴٪)، نشان دهنده وضعیت نامطلوب و نامناسب دانش علمی معلمان این درس است.

جدول ۴- فراوانی و درصد فراوانی راهکارهای اصلاحی تدوین و تبیین اهداف درس تربیت بدنی از دیدگاه آزمودنیها

راهکار	فراوانی	درصد
۱- تعریف و تدوین اهداف متناسب با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی	۱۲	۲۸/۶
۲- ابلاغ اهداف تدوین‌شده به صورت جزوه، کتابچه، بروشور، و...	۴	۹/۵
۳- استفاده از متخصصان در تعریف و تدوین اهداف	۴	۹/۵
۴- نظارت بر اهداف تدوین‌شده	۱	۲/۴
۵- پاسخهای غیرقابل استفاده	۲۱	۵۰
۶- جمع	۴۲	۱۰۰

جدول ۵- فراوانی و درصد فراوانی راهکارهای اصلاحی مربوط به محتوای (رسمی و غیر رسمی) درس تربیت بدنی

راهکارهای اصلاح محتوای غیررسمی درس تربیت بدنی	فراوانی	درصد
۱- تناسب محتوا با نیازها، تواناییها، معلولیتها، وسایر ویژگیهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی	۱۷	۲۶
۲- برگزاری کلاسهای دانش افزایی معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی	۱۰	۱۵/۴
۳- استفاده از معلمان متخصص و علاقه‌مند	۸	۱۲/۳
۴- پاسخهای غیرقابل استفاده	۸	۱۲/۳
۵- فراهم ساختن فضا و وسایل مناسب برای اجرایی کردن محتوای آموزشی	۱۱	۱۷
۶- توجه بیشتر به درس تربیت بدنی و نظارت مستمر بر حسن اجرای آن	۶	۹/۲
۷- ضرورت تدوین محتوای رسمی	۵	۷/۷
جمع	۶۵	۱۰۰
راهکار اصلاح محتوای رسمی درس تربیت بدنی و ورزش	فراوانی	درصد
تدوین محتوا (الف) تدوین آیین نامه، ب) تدوین جزوه، ج) تهیه لوح آموزشی، و د) تدوین و تألیف کتاب	۸۱	۶۵/۸
۲- کاربرد محتوا	۱۷	۱۳/۸
۳- تبیین محتوا	۱۶	۱۳
۴- پاسخهای غیر قابل استفاده	۹	۷/۳
۵- جمع	۱۲۳	۱۰۰

جدول ۶- فراوانی و درصد فراوانی راهکارهای اصلاحی مربوط به معلم تربیت بدنی از دیدگاه آزمودنیها

راهکار روش تدریس	فراوانی	درصد
۱- متناسب بودن شیوه‌های تدریس با نیازها، تواناییها، معلولیتها، علاقه‌ها، و...	۱۰	۱۹/۶
۲- فراهم ساختن شرایط به کارگیری روش تدریس صحیح و اجرایی کردن آن از سوی معلمان تربیت بدنی	۱۰	۱۹/۶
۳- جدی گرفتن درس تربیت بدنی از سوی مسئولان سازمان آموزش و پرورش و نظارت جدی بر شیوه‌های تدریس	۷	۱۳/۷
۴- استفاده از معلمان متخصص تربیت بدنی	۶	۱۱/۷
۵- برگزاری کلاسهای دانش افزایی برای معلمان تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی	۶	۱۱/۷
۶- گنجاندن مطالب مربوط به مفاهیم نظری تربیت بدنی و ورزش در محتوای تدریس	۲	۴
۷- تعریف و تدوین اهداف و محتوای درس تربیت بدنی، به شیوه تدریس صحیح کمک می‌کند.	۲	۴
۸- پاسخهای غیرقابل استفاده	۸	۱۵/۷
جمع	۵۱	۱۰۰
راهکار کاربرد اصول	فراوانی	درصد
۱- استفاده از معلم متخصص تربیت بدنی	۸	۲۶/۶۶
۲- افزایش دانش معلمان تربیت بدنی و ورزش دانش آموزان کم توان ذهنی	۸	۲۶/۶۶
۳- فراهم ساختن شرایط مناسب برای کاربرد اصول	۱۰	۳۳/۳۳
۴- پاسخهای غیرقابل استفاده	۴	۱۳/۳۳
۵- جمع	۳۰	۱۰۰
راهکارهای اصلاح دانش معلم تربیت بدنی	فراوانی	درصد
۱- استفاده از معلم متخصص تربیت بدنی استثنایی	۱۶	۳۹
۲- افزایش دانش معلمان تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی	۱۵	۳۶/۶
۳- پاسخهای غیر قابل استفاده	۱۰	۲۴/۴
جمع	۴۱	۱۰۰

جدول ۷- فراوانی و درصد فراوانی راهکارهای اصلاح کمیت درس تربیت بدنی و ورزش از دیدگاه آزمودنیها

راهکار	فراوانی	درصد
۱- افزایش حداقل دو برابری ساعت درس تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی	۴۰	۵۳/۳۳
۲- غنی کردن و بهینه سازی ساعات درس تربیت بدنی	۳۵	۴۶/۶۶
جمع	۷۵	۱۰۰

## بحث و نتیجه گیری

روانی، مهارتی، و عاطفی - اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی تناسب ندارد. این نتیجه، با یافته پژوهشی ویسمه (۱۳۸۲) درباره تناسب ساعات درس

نتایج حاصل از یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که از نظر نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، میزان ساعات درس تربیت بدنی، با نیازهای جسمانی،

تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شهر تهران، و محمد اسماعیل و همکاران (۱۳۷۵) درباره تناسب ساعات درس تربیت بدنی دانش‌آموزان استثنایی شهر تهران، همخوانی دارد. براساس یافته‌های نامدار و شادرام (۱۳۷۸) نیز میزان ساعات درس تربیت بدنی در مدارس ابتدایی ناشنوایان، کم ذکر شده است (نامدار و شادرام، ۱۳۷۸). به علاوه، براساس یافته‌های لطیفی (۱۳۸۱) دانش‌آموزان مدارس عادی، دو ساعت درس ورزش را برای خود کافی نمی‌دانند. هامار و همکاران (۲۰۰۶)، در تحقیق خود، درصد زمان درس تربیت بدنی در کشور مجارستان را زیر میانگین اروپا ذکر کرده اند.

مطالعات تطبیقی نشان می‌دهد میانگین زمان اختصاص یافته به درس تربیت بدنی در سایر کشورها (۲/۳ ساعت در هفته)، از زمان اختصاص یافته در ایران (۲ ساعت در هفته) بیشتر است (اسماعیلی، امیر تاش و مشرف جوادی، ۱۳۸۴). با وجود این، هاردمن (۲۰۰۵)، این میزان را در مدارس ابتدایی و متوسطه کشورهای امریکای مرکزی و لاتین (از جمله کشورهای حوزه دریای کارائیب) به ترتیب ۷۳ دقیقه و ۸۷ دقیقه در هفته ذکر می‌کند که از زمان درس تربیت بدنی در کشور ما کمتر است.

براساس تصمیم/انجمن تربیت بدنی اروپا<sup>۱۰</sup> برای پایه‌های ابتدایی تا سنین ۱۱ تا ۱۲ سالگی، تربیت بدنی روزانه و برای پایه‌های پس از ابتدایی (متوسطه/دیرستان)، سه ساعت در هفته پیشنهاد می‌شود (هامار و همکاران، ۲۰۰۰). همچنین، کمیته شورای وزرای اروپا<sup>۱۱</sup> در سال ۲۰۰۳ میلادی، دربرگیرنده مرجعی مهم برای اختصاص زمان تربیت بدنی است: موافقت با «حرکت به سوی حداقل ۱۸۰ دقیقه تربیت بدنی اجباری قانونی در سه زنگ، به

علاوه تلاش مدارس برای فرا رفتن از این حداقل که امکان آن وجود دارد» و ضروری بودن یک ساعت فعالیت بدنی روزانه داخل یا خارج از مدرسه (هامار و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهشهای انجام‌شده در سطح جهانی نشان می‌دهد که طی سالهای ۲۰۰۵-۲۰۰۶، زمان اختصاص یافته به برنامه درسی تربیت بدنی در یک چهارم (۲۴ درصد) از کشورها افزایش یافته است، در ۶۰ درصد از کشورها بدون تغییر باقی مانده است و در یک پنجم از کشورها (۱۶ درصد) نیز کاهش یافته است (هاردمن و مارشال، ۲۰۰۵).

همچنین، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که از نظر نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، وضعیت محتوای رسمی درس تربیت بدنی و ورزش (وجود کتاب، جزوه، آیین نامه، و...) برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بسیار نامطلوب و محتوای غیر رسمی نیز نسبتاً نامناسب است. این یافته، با نتایج تحقیق نامدار و شادرام (۱۳۷۸) درباره درس ورزش و هنر در مدارس ابتدایی ناشنوایان استان گیلان و رستمی (۱۳۷۶) درباره تربیت بدنی مدارس کودکان استثنایی شهر تهران همخوانی دارد. نامدار و شادرام (۱۳۷۸) نیز ضرورت وجود کتاب برای این درس را در پیشبرد اهداف آموزشی درس ورزش و هنر در مدارس ابتدایی ناشنوایان استان گیلان زیاد می‌دانند (نامدار و شادرام، ۱۳۷۸). همچنین، رستمی (۱۳۷۶) اظهار می‌دارد تربیت بدنی کودکان استثنایی، از نظر وجود محتوا و برنامه مناسب آموزشی برای معلمان مربوط و وجود منابع و کتب تحصیلی مورد نیاز در این زمینه، ضعیف است.

منابع علمی اذعان دارند کتابهای درسی الف) تنها وسیله آموزش و ارزشیابی در کشور ما هستند؛ ب) معلم و دانش‌آموز هر دو به آن وابسته هستند؛

می‌شود» (هاردمن و مارشال، ۲۰۰۵). شاید علت عدم استفاده از اصول علمی و تدریس نامناسب معلمان تربیت بدنی را بتوان به پایین بودن انگیزه آنان و نیز عواملی همچون عدم توجه مسئولان مدرسه به این درس، کمبود امکانات، تجهیزات، و فضای مناسب، مشخص نبودن فلسفه، اهداف، و محتوای درس، و عدم پیگیری وضعیت درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در درس تربیت بدنی نسبت به سایر دروس مرتبط دانست.

به‌علاوه، آزمون‌های تحقیق، دانش تخصصی معلمان را نیز نسبتاً نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. رستمی (۱۳۷۶)، نیز اظهار می‌کند که تربیت بدنی کودکان استثنایی، از نظر تعداد معلمان تربیت بدنی و نیز تعداد معلمان متخصص تربیت بدنی کودکان استثنایی، ضعیف است. به‌علاوه، از نظر سطح علمی و تخصص و نیز توانایی تدریس معلمان غیر متخصص در تربیت بدنی کودکان استثنایی، ضعیف هستند (نامدار و شادرام، ۱۳۷۸). رضانی نژاد، همتی‌نژاد و مالکی (۱۳۸۲)، نبود آموزش و بازآموزی یا کمبود اطلاعات دبیران آموزش و پرورش عادی را پس از کمبود فضای ورزشی، دومین مشکل اجرایی درس تربیت بدنی در برخی از پژوهش‌های انجام شده در ۳۰ سال گذشته عنوان کرده‌اند (رضانی نژاد، همتی‌نژاد و مالکی، ۱۳۸۲). براساس همین منبع، پژوهشگرانی از جمله پازوکی (۱۳۷۰)، دقیقه رضایی (۱۳۸۱)، لطیفی (۱۳۸۱)، و شنیدی (۱۳۷۶)، کمبود امکانات ورزشی و کمبود سطح علمی دبیران تربیت بدنی دانش‌آموزان عادی را دو مشکل اثرگذار بر کلاس درس تربیت بدنی و ورزش نام برده‌اند (رضانی نژاد، همتی‌نژاد و مالکی، ۱۳۸۲). این یافته، همچنین با نتایج تحقیق سجادی (۱۳۸۱) نیز که اظهار می‌دارد اکثر

ج) محتوای آنها تأثیرات انکارناپذیری بر دانش‌آموزان دارد؛ د) از عوامل مهم ایجاد انگیزه و رغبت در یادگیری دانش‌آموزان هستند (رضوی و نظرعلی، ۱۳۸۵). لذا، ضرورت استفاده از کتابهای درسی تربیت بدنی و ورزش در انتقال دانش نظری به دلیل اینکه اهداف شناختی بخشی از اهداف تربیت بدنی را تشکیل می‌دهند، تردید ناپذیر است (رضانی‌نژاد، ۱۳۸۲) چرا که «کتب درسی محصول فرایند تکنولوژیکی هستند که محتوا و ساختار آنها، برنامه درسی را به شیوه‌ای که مناسب آموزش و یادگیری باشد، تصریح و تفسیر می‌کند (رضوی و نظرعلی، به نقل از پارسا ۱۳۷۴).

نتایج حاصل از یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که از نظر نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، شیوه تدریس معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نسبتاً نامطلوب است. این یافته، با نتایج تحقیق سجادی (۱۳۸۱) در مورد مدارس عادی شهر تهران و ویسمه (۱۳۸۲) در مورد مدارس استثنایی شهر تهران همخوانی دارد.

همچنین، از دیدگاه نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، به کارگیری و استفاده اصول علمی تربیت بدنی و ورزش در ساعات درس تربیت بدنی و ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، حدوداً ضعیف توصیف شده است. منابع علمی در این خصوص اظهار می‌دارند: «عمده معلمان تربیت بدنی که باید به کلاس این درس بیایند، متخصص نیستند. بسیاری مواقع معلمان دانش‌آموزان را در حیطه مدرسه به حال خود رها می‌کنند. برخی معلمان بچه‌ها را رها می‌کنند و با برخی دیگر شروع به بازی کردن می‌کنند و بقیه را بدون نظارت به حال خود می‌گذارند. بسیاری از جلسات درس تربیت بدنی با بی‌نظمی سپری

معلمان ورزش مدارس ابتدایی عادی شهر تهران از دانش تخصصی در زمینه تربیت بدنی بی‌بهره‌اند، همخوانی دارد. کمبود دبیران متخصص و کارآمد، پایین بودن انگیزه تدریس در معلمان، پایین بودن کیفیت برنامه‌های ورزشی از عوامل تأثیرگذار بر درس تربیت بدنی دانش‌آموزان عادی شهرستان شهرکرد عنوان شده است (هاشمی بنی، ۱۳۷۹). منابع علمی و پژوهشی متعددی، برای رفع مشکل پایین بودن سطح علمی معلمان تربیت بدنی و ورزش مدارس، شرکت در کلاسهای ضمن خدمت<sup>۱۲</sup> را پیشنهاد کرده‌اند. براساس دیدگاه‌های هاردمن و مارشال (۲۰۰۵)، «یک ویژگی ثابت در همه مطالعات در زمینه مسئله بهبود شغلی بیشتر در معلمان تربیت بدنی در سطح جهان، نیاز به آموزش ضمن خدمت را نشان می‌دهد و در برخی کشورها تأیید می‌شود که آموزش ضمن خدمت و مواد درسی، حداقل هستند و با کاهش بارز در شمار خدمات مشاوره‌ای/نظارتی در زمینه تربیت بدنی تشدید می‌شوند» (هاردمن، ۲۰۰۵).

همچنین از دیگر یافته‌های این پژوهش از دیدگاه نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، این است که تدوین اهداف درس تربیت بدنی و ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، بسیار نامطلوب است. رستمی (۱۳۷۶) نیز اظهار می‌دارد که از دیدگاه معلمان تربیت بدنی، تعیین اهداف مشخص برای درس ورزش در نظام آموزشی کودکان استثنایی، در حد ضعیف است و تعیین اهداف درس ورزش در مدارس کودکان استثنایی، براساس برنامه و دارای چارچوب خاص، در حد متوسط انجام می‌گیرد. بیشتر معلمان تفهیم آثار و اهداف درس تربیت بدنی به افراد جامعه را نیز در حد ضعیف ارزیابی می‌کنند (رستمی، ۱۳۷۶). یافته‌های پژوهشی هاردمن و مارشال (۲۰۰۵) در

سطح دنیا نشان می‌دهد حدود ۸۲ درصد از کشورهای دنیا و تنها ۳۳ درصد از کشورهای آسیایی، برنامه درسی تربیت بدنی را براساس قوانین و مقررات اجرا می‌کنند. همچنین در ۴۰ درصد کشورها (۱۰۰ درصد کشورهای خاورمیانه، ۶۷ درصد کشورهای امریکای مرکزی و لاتین، و ۶۶ درصد افریقا) درس تربیت بدنی، بیشتر از دیگر برنامه‌های درسی تعطیل می‌شود (هاردمن، ۲۰۰۵). این تعطیلی را بیش از هر چیز می‌توان به مشخص نبودن فلسفه و اهداف درس، و نبود محتوایی مشخص نسبت داد. «در برخی از نقاط دنیا، برنامه درسی تربیت بدنی دستخوش تغییراتی می‌شود با این نشانه‌ها که اهداف و کارکرد آن مجدداً تعریف شود تا با پیامدهای آموزشی وسیع‌تر مادام‌العمر سازگار شود» (هاردمن و مارشال، ۲۰۰۵).

پاسخ‌دهندگان، مهم‌ترین راهکار کاربرد اصول علمی تربیت بدنی و ورزش را استفاده از معلم متخصص تربیت بدنی، افزایش دانش معلمان تربیت بدنی و فراهم ساختن شرایط مناسب برای کاربرد اصول علمی تربیت بدنی و ورزش، پیشنهاد کرده‌اند. این یافته، با نتایج تحقیق مهدی زاده تهرانی در مورد تربیت بدنی مدارس عادی اصفهان، مشابه است (مهدی‌زاده تهرانی، ۱۳۸۱).

براساس پاسخهای داده‌شده، استفاده از معلم متخصص و افزایش دانش معلمان تربیت بدنی و ورزش، مهم‌ترین راهکارهای پیشنهادشده برای افزایش دانش معلمان تربیت بدنی و ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بودند. یافته‌های پژوهشی شیاری (۱۳۸۱) در مورد تربیت بدنی مدارس عادی نیز نشان می‌دهد اکثر معلمان تربیت بدنی (۹۰ درصد) برگزاری کلاسهای ضمن خدمت را ضروری می‌دانند، ۸۰ درصد آنها سودمندی دوره‌های بازآموزی را تأیید

بدنی را از مهم‌ترین کمبودها در اجرای درس تربیت بدنی می‌داند. ویسمه (۱۳۸۲) نیز تناسب برنامه درسی تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با نیازهای عاطفی آنها را نامطلوب توصیف می‌کند.

همچنین، مهم‌ترین راهکارهای اصلاحی محتوای غیررسمی درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، عبارت‌اند از: متناسب ساختن محتوا با نیازها، تواناییها، معلولیتها، وسایر ویژگیهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، ضرورت تدوین محتوای رسمی، فراهم ساختن فضا و وسایل مناسب برای اجرایی کردن محتوای آموزشی، برگزاری کلاسهای دانش‌افزایی معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، توجه بیشتر به درس تربیت بدنی و نظارت مستمر بر حسن اجرای آن، و استفاده از معلمان متخصص و علاقمند. «دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، با دامنه تمرکز بسیار کمی که دارند، نیاز است در فعالیتهای متنوع‌تر، جذاب‌تر، و ابتکاری‌تری قرار گیرند» (ویسمه، ۱۳۸۲).

به‌علاوه، از نظر نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر، راهکارهای ارائه‌شده برای بهتر شدن شیوه تدریس صحیح عبارت‌اند از: تعریف و تدوین اهداف و محتوای درس تربیت بدنی، متناسب بودن شیوه‌های تدریس با نیازها، تواناییها، علاقه‌ها، و...، فراهم ساختن شرایط به کارگیری روش تدریس صحیح و اجرایی کردن آن از سوی معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، گنجاندن مطالب مربوط به مفاهیم نظری تربیت بدنی و ورزش، استفاده از معلمان متخصص تربیت بدنی، برگزاری کلاسهای دانش‌افزایی برای معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، و جدی گرفتن درس تربیت بدنی از سوی مسئولان سازمان آموزش و پرورش استثنایی و

می‌کنند و ۸۸ درصد از آنها، به شرکت مجدد در کلاسهای ضمن خدمت علاقه دارند (شیار، ۱۳۸۱). به‌علاوه، دقیقه رضایی (۱۳۸۱)، بر ضرورت برگزاری کلاسهای ضمن خدمت برای معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان عادی تأکید می‌کند و اظهار می‌دارد که این کلاسها در حال حاضر کافی نیستند (دقیقه رضایی، ۱۳۸۱). مهدی‌زاده تهرانی (۱۳۸۱) و عابدی (۱۳۸۱) نیز بر برگزاری کلاسهای ضمن خدمت و آموزشی برای معلمان تربیت بدنی عادی و مربیان ورزشی، تأکید دارند.

از نظر کارشناسان مورد بررسی در پژوهش حاضر، در زمینه تعریف و تدوین محتوای رسمی درس تربیت بدنی و ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، بیشترین تأکید راهکارهای ارائه‌شده، روی تدوین محتوای رسمی از جمله کتاب درسی، تبیین محتوا، و کاربرد محتوا بوده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیق زحمتکش (۱۳۷۹) که اظهار می‌دارد ۷۵ درصد مسئولان و ۹۲ درصد معلمان تربیت بدنی مدارس تدوین کتاب درسی تربیت بدنی و ورزش را برای هر دو گروه معلم و دانش‌آموز در مدارس غیرانتفاعی عادی ضروری می‌دانند، همخوانی دارد (زحمتکش، ۱۳۷۹). ویسمه (۱۳۸۲) پیشنهاد می‌کند برای اصلاح تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، «اهداف کلی برای هرکلاس تدوین شود، هر هدف کلی اهداف رفتاری داشته باشد، هدفهای رفتاری به صورت جمله‌های مثبت نوشته شود و هر یک از اهداف رفتاری عملکرد، شرایط، و ملاک یادگیرنده را مشخص سازد» (ویسمه، ۱۳۸۲). مهدی‌زاده تهرانی (۱۳۸۱)، دقیقه رضایی (۱۳۸۱) و لطیفی (۱۳۸۱) نیز بیشتر بر ضرورت تدوین کتاب درسی تربیت بدنی تأکید کرده‌اند و حیدری (۱۳۸۱)، نداشتن کتاب تربیت

ضرورت نظارت جدی بر شیوه‌های تدریس این درس برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. ویسمه (۱۳۸۲) نیز در تحقیق خود، شرکت معلمان تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را در دوره‌های ضمن خدمت به منظور آشنایی با شیوه تدریس ضروری می‌داند. مهدی‌زاده تهرانی (۱۳۸۱) نیز، استفاده از معلمان متخصص و تحصیل کرده تربیت بدنی، استفاده از وسایل سمعی و بصری را در آموزش و تدریس درس تربیت بدنی در مدارس عادی و نظارت و کنترل مستمر بر آموزش و تدریس معلمان تربیت بدنی از سوی مسئولان تربیت بدنی اصفهان را در افزایش کارایی خود مهم قلمداد کرده است.

افزایش حداقل دو برابری ساعت درس تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مدارس استثنایی و غنی کردن و بهینه سازی ساعات درس تربیت بدنی، مهم‌ترین راهکارهای پیشنهادشده برای متناسب ساختن میزان ساعات درس تربیت بدنی با نیازهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است. ویسمه (۱۳۸۲) دو زنگ ۴۵ دقیقه‌ای را برای ورزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی کافی نمی‌داند و اظهار می‌دارد «این میزان، با توجه به فراموشی زود هنگام، یادگیری کند، و ضعف در مهارت‌های جسمانی، و در عین حال علاقه شدید و وجود مشکلات حسی و ادراکی - حرکتی این دانش‌آموزان، بسیار ناچیز و اندک است».

به‌طور کلی، عوامل آموزشی بررسی شده، منفک از یکدیگر نیستند و ترکیب و تلفیق صحیح آنها، به یک برنامه درسی اثربخش برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی منتهی خواهد شد. براساس دیدگاه دانشمندان علوم تربیتی، آموزش و پرورش مشتمل بر سه مرحله اساسی تهیه و تدوین هدفها، آموزش، و ارزشیابی است که برای دستیابی به هدف غایی آموزش و پرورش یعنی «ایجاد تغییر مطلوب» باید هر سه را

یکپارچه و در قالبی مکمل ببینیم. (خلجی و خواجوی، ۱۳۸۴، به نقل از نادری و سیف نراقی، ۱۳۷۱). تبیین و توجیه اهداف در برنامه‌های مختلف حرکتی - ورزشی، امکان مشارکت دیگران را نیز فراهم می‌آورد و تأثیر مثبتی بر برنامه دارد. با تعیین اهداف، ابهام نظری و تربیتی معلم، آشفتگی و پراکندگی فعالیتها، و عدم همکاری برخی از دانش‌آموزان، والدین، و مسئولان از بین خواهد رفت (رمضانی‌نژاد، ۱۳۸۲). از طرفی دیگر، «محتوای برنامه‌های حرکتی و ورزشی نیز باید با اهداف و نیز واقعیت‌های موجود مانند امکانات و تسهیلات همخوانی داشته باشد». به‌علاوه، شیوه تدریس معلم نیز تابعی از اهداف و محتوای برنامه درسی است و تا حدود زیادی از آنها تأثیر می‌پذیرد.

همچنین «با توجه به نیازها و ویژگیهای فراگیران در دوره‌های تحصیلی مختلف، باید نسبت معقولی بین اهداف مختلف وجود داشته باشد تا جامعیت برنامه‌ها و دستیابی احتمالی به همه یا برخی از اهداف میسر شود» (رمضانی‌نژاد، ۱۳۸۲). از آنجا که معلمان تربیت بدنی در مدارس استثنایی با کودکان کم‌توان ذهنی روبه‌رو هستند که از سرعت پایین یادگیری برخوردارند و کسب مهارت در آنها به کندی صورت می‌گیرد، باید برنامه‌های حرکتی و ورزشی خود را متناسب با نیاز آنها تنظیم و تعدیل کنند.

نتیجه نهایی اینکه عوامل آموزشی بررسی شده از جمله تدوین و تعریف اهداف، محتوای درسی، دانش و تخصص معلم، تناسب ساعات درس با نیازهای فراگیران، و عواملی از این قبیل، منفک از هم نیستند و باید به صورت یکپارچه دیده و تحلیل شوند. لذا اقدامات مورد نیاز برای حل مشکل در زمینه این عوامل آموزشی نیز بایستی جامع و یکپارچه باشد.



## یادداشتها

حاج میرفتاح، فاطمه (۱۳۷۲) ورزش معلولین،

شرکت چاپ و نشر ایران، ص ۳۷ و ۳۸.

حیدری، محمود (۱۳۸۱) توصیف وضعیت آموزشی

دبیرستانهای تربیت بدنی کشور از دیدگاه مدیران،

معلمان، و دانش آموزان، مجموعه خلاصه پایان

نامه های رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی،

پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، ص ۵۵۵.

خضولو، غلامرضا (۱۳۸۲) نهضت آموزش و پرورش

تلفیقی و چالشهای فراروی آن، مجموعه مقالات

منتخب همایش تعلیم و تربیت استثنایی،

پژوهشکده تعلیم و تربیت، ص ۸۵-۸۲.

خلجی، حسن و خواجوی، داریوش (۱۳۸۴) سنجش

و اندازه گیری در تربیت بدنی و علوم ورزشی،

چاپ اول، دانشگاه اراک.

دقیقه رضایی، سعید (۱۳۸۱) بررسی وضعیت تربیت

بدنی در مدارس پسرانه استان خراسان، مجموعه

خلاصه پایان نامه های رشته تربیت بدنی و علوم

ورزشی، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی،

ص ۴۹۲.

ذوالاکتاف، وحید، مهرداد کارگر فرد، و حمیدرضا

کرمی (۱۳۸۳) روزآمد کردن برنامه درسی

کارشناسی تربیت بدنی از نظر اعضای هیأت

علمی، المپیک (پیاپی ۲۶): ص ۲۰-۷.

رستمی، مهدی (۱۳۷۶) بررسی و ارزشیابی وضعیت

تربیت بدنی و نقش آن در مدارس کودکان

استثنایی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد،

دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران، ص ۷۲.

رضوی، آمنه و پروانه نظر علی (۱۳۸۵) تحلیل

محتوای کتاب تربیت بدنی (۱) اول دبستان

آموزش و پرورش ۱۳۷۹، پژوهش در علوم

ورزشی (پیاپی ۱۱): ص ۲۸-۱۵.

1) Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons

2) Office of the High Commissioner for Human Rights

3) physical education

4) intramural

5) lifetime

6) mental retardation

7) mental retarded

8) American Association on Mental Retardation (AAMR)

9) Morgan Table

10) European Physical Education Association (EUPEA).

11) Council of Europe Committee of Ministers

12) In- servicetraining

## منابع

آیچستد کارل، باری لاوی (۱۳۷۸) تربیت بدنی برای

کودکان عقب ماندگی ذهنی از نوزادی تا بزرگسالی،

ترجمه علی شهرامی و رضا متقیانی، انتشارات

پژوهشکده کودکان استثنایی، ص ۶۸.

اسماعیلی، محمد رضا، علی محمد امیر تاش و بتول

مشرف جوادی (۱۳۸۴) مطالعه تطبیقی برنامه درس

تربیت بدنی دوره ابتدایی ایران و کشورهای

منتخب جهان، چکیده مقاله های پنجمین همایش

بین المللی تربیت بدنی و علوم ورزشی، ص ۲۲۶.

امیرتاش، علی محمد (۱۳۷۲) کلیات روشهای تدریس

درس تربیت بدنی دوره ابتدایی، وزارت آموزش و

پرورش.

پازوکی، بهرام (۱۳۷۰) بررسی مشکلات موجود در

درس تربیت بدنی مقاطع تحصیلی راهنمایی و

دبیرستان استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد،

دانشگاه تربیت مدرس تهران.

جوادی پور، محمد، مجید علی عسکری، علی رضا

کیامنش، و محمد خبیری (۱۳۸۵) طراحی و

اعتباربخشی برنامه درسی تربیت بدنی دوره ابتدایی

ایران، پژوهش در علوم ورزشی (پیاپی ۱۲): ص ۸۶-۷۱.

عابدی، بهرام (۱۳۸۱) بررسی وضعیت کمی و کیفی ورزش و تربیت بدنی استان مرکزی از دیدگاه مسئولین ورزش، مجموعه خلاصه پایان نامه‌های رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، ص ۵۵۸.

لطیفی، حجت الله (۱۳۸۱) بررسی و ارزشیابی وضعیت کنونی درس تربیت بدنی در شهرستان دزفول، مجموعه خلاصه پایان نامه‌های رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، ص ۴۹۵.

مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی (۱۳۸۵) آمار دانش‌آموزان استثنایی استان مرکزی سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵، آمار منتشر نشده.

محمد اسماعیل، الهه، فرحناز توحید خواه، و علی اشرف ابراهیمی (۷۵-۱۳۷۴) ارزشیابی ضرورت و تناسب مواد درسی و جدول ساعات تدریس هفتگی برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزان استثنایی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی - معاونت پژوهش و برنامه ریزی، ص ۲۸.

مهدی زاده تهرانی، رضا (۱۳۸۱) توصیف نظرات معلمان تربیت بدنی و ورزشی شهر اصفهان در رابطه با برخی عوامل مؤثر در افزایش کارایی آنها، مجموعه خلاصه پایان نامه‌های رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.

نادری، عزت الله، سیف نراقی، مریم (۱۳۷۱) سنجش و اندازه‌گیری و بنیادهای تحلیلی ابزارهای آن در علوم تربیتی و روانشناسی، انتشارات معین.

نامدار، مهرداد و ابراهیم شادرام (۱۳۷۸) بررسی وضعیت درس ورزش و هنر در مدارس ابتدایی

رمضانی نژاد، رحیم (۱۳۸۲) تربیت بدنی در مدارس، انتشارات سمت، ص ۱۲۸، ۱۲۹، و ۱۳۰.

رمضانی نژاد، رحیم، همتی نژاد، مهرعلی، و غلامرضا مالکی (۱۳۸۲) بررسی مشکلات مدیریت کلاسهای تربیت بدنی از دیدگاه معلمان، المپیک (پیاپی ۲۴): ص ۴۱-۵۰.

زحمتکش، علی اکبر (۱۳۷۹) توصیف وضعیت اجرای درس تربیت بدنی و ورزش در مدارس غیرانتفاعی راهنمایی پسرانه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

سجادی، سید نصرالله (۱۳۸۱) بررسی نحوه اجرای درس تربیت بدنی در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش مناطق ۲۰ گانه تهران، مجموعه خلاصه پایان نامه‌های رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، ۱۳۸۱، ص ۴۸۲.

شنیدی، مرتضی (۱۳۷۶) بررسی عاملهای مؤثر در مدیریت اثربخش کلاس درس بر اساس نظرات دبیران مقطع متوسطه شهرهای استان بوشهر، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

شولتزستوت، کتی (۱۳۸۰) فراگیرسازی در آموزش و پرورش. ترجمه سعیدی، ابوالفضل، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره‌های ۴، ۵، ۶، و ۷، قسمتهای اول و دوم، ۸-۲ و ۷-۳.

شیار، جمشید (۱۳۸۱) بررسی نظرات معلمان تربیت بدنی شهرستان آمل در زمینه کلاسهای آموزش ضمن خدمت، مجموعه خلاصه پایان نامه‌های رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، ۱۳۸۱، ص ۴۹۰.

- Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46(RR-6), 1-35.
- Corbin, C. B., Pangrazi, R. P. (2003). *Guidelines for appropriate physical activity for elementary school children: 2003 update*. Reston, VA: NASPE Publications.
- Department of Health. (2004). *At least five a week*. London: Crown Copyright.
- Eichstaedt, C. B., Lavay, B. W. (1992) *Physical activity for individual with mental retardation: from infancy through adulthood*. Human Kinetics.
- Fairclough, S.J., Stratton, G. (2006) A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*. 25, 239-257.
- Flavian Udinsky., Steven, J. Osterlind., Samuel, W. Lynch (1981) *Evaluation Resource Handbook, Gathering, Analysing, Reporting Data*, Edit Publishers, San Diego CA. 97107. From "Krejjess, R. V. and Morgan, D. W. (1970).
- Fox, K., Cooper, A., McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspective from the United Kingdom. *Jornal of Teaching in Physical Education*, 23, 336-355.
- Hamar, P., Peters, D. M., Van Berlo, K. and Hardman, K., (2006). *Physical Education and Sport in Hungarian Schools After the Political Transition of the 1990s*. Kinesiology.38, 86-92.
- Hardman, Ken., Joe Marshall (2005) Update on the state and status of physical education world-wide. *Keynote presentation at Word Summit on*
- ناشنوایان استان گیلان، پژوهشکده کودکان استثنایی، ص ۲۵ و ۲۶.
- ویسمه، علی اکبر (۱۳۸۲) *ارزیابی برنامه درسی تربیت بدنی دانش آموزان کم توان ذهنی مدارس شهر تهران و ارائه الگویی جامع در این زمینه، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور*.
- هاشمی بنی، محمد رضا (۱۳۷۹) *بررسی عوامل تأثیر گذار بر درس تربیت بدنی شهرستان شهرکرد از دیدگاه معلمان تربیت بدنی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان*.
- هاشمی، رحمان و مهرداد نوربخش (۱۳۸۵) *بررسی میزان رضایت مندی والدین دانش آموزان کم توان ذهنی مقطع ابتدایی از عملکرد مدارس استثنایی استان مرکزی در سال ۸۳-۸۲. تعلیم و تربیت استثنایی، ص ۳۷-۳۳*.
- هالیس، ف. فیت (۱۳۷۵) *تربیت بدنی و باز پروری، ترجمه محمد تقی منشی طوسی، چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی (به نشر)*.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10<sup>th</sup> Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Barton, G. V., Fordyce, K., Kirby, K. (1999). Why have physical education? The importance of the development of motor skills to children. *Teaching Elementary Physical Education*, July, 9-11.
- Center for Disease Control. (1997). Guidelines for school and programs to promote lifelong physical activity among young people.

- 
- Physical Education*, Magglingen(Switzerland), 2-3 December.
- Krejess, R. V. and Morgan, D. W. (1970) Determining Sample Size for Research Activities, *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607-610.
- McKenzie, T. L., Li, D., Derby, C., Webber, L. S., Luepker, R. V., Cribb, P. (2003). Maintenance of effects of the CATCH physical education program: Results from the CATCH-ON study. *Health Educatin and Behavior*, 30, 447-462.
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Kolody, B., Faucette, F. (1997). Long term effects of a physical education curriculum and staff development program: SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 280-291.
- Stratton, G. (1996). Children's heart rates during physical education lessons: A review. *Pediatric Exercise Science*, 8, 215-233.
- United State Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy people 2010: Understanding and Improving Health*. Washington, DC: Author.