

بررسی تأثیر دو روش الگودهی ویدئویی و زنده بر فراگیری، یادداری و انتقال مهارت پرتاب کردن در کودکان مبتلا به اوتیسم

ناهید مرادی فارسانی^۱، حمیدرضا طاهری تربتی^۲، علیرضا صابری کاخکی^۳

۱. کارشناسی ارشد رفتار حرکتی، دانشگاه فردوسی مشهد

۲. استاد رفتار حرکتی، دانشگاه فردوسی مشهد*

۳. دانشیار رفتار حرکتی، دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۲/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۸/۱۷

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی الگودهی ویدئویی و زنده بر مهارت حرکتی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم بود. بدین منظور، ۲۲ کودک مبتلا به اوتیسم در دامنه سنی هفت تا ۱۳ سال در این پژوهش شرکت نمودند. شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی به سه گروه الگوی ویدئویی، الگوی زنده و کنترل تقسیم شدند و تکلیف موردنظر را در سه جلسه متوالی تمرین کردند. شایان ذکر است که تکلیف به کاررفته در این پژوهش، پرتاب کیسه لوبیا به وزن ۱۰۰ گرم توسط شرکت‌کنندگان با دست غیربرتر به سمت هدفی بود که روی زمین قرار داشت. ۱۰ دقیقه پس از آخرین بلوک اکتساب، شرکت‌کنندگان آزمون یادداری فوری را انجام دادند و ۲۴ ساعت بعد نیز در آزمون یادداری تأخیری و انتقال شرکت نمودند. نمرات دقت افراد به عنوان متغیر وابسته در آزمون تحلیل واریانس موردتحلیل قرار گرفت. نتایج نشان می‌دهد که هر دو نوع روش ارائه الگو (ویدئویی و زنده) در یادگیری مهارت حرکتی مؤثر می‌باشد و تفاوتی بین این دو نوع روش وجود ندارد. دلیل احتمالی این نتایج می‌تواند وجود قید هدف تکلیف باشد.

واژگان کلیدی: الگودهی ویدئویی، الگودهی زنده، مهارت حرکتی، اختلال طیف اوتیسم

مقدمه

اختلال طیف اوتیسم^۱ یک تشخیص بالینی است که براساس معیارهایی همچون نقص مداوم در ارتباط و رفتار اجتماعی متقابل، علایق محدود و رفتارهای تکراری بی‌هدف (تکان دادن دست‌ها، راه رفتن روی انگشتان پا و ردیف کردن یا چرخاندن اشیاء) تعریف می‌شود (۱). این اختلال شامل: اوتیسم، آسپرگر^۲، رت^۳، سندروم فروپاشنده دوران کودکی و نوع طبقه‌بندی نشده می‌باشد. اختلالات طیف اوتیسم، اختلالی شایع در جمعیت کودکان است؛ به طوری که شیوع آن از بیماری‌هایی مانند سرطان، دیابت و سندرم‌داون بیشتر است. در گزارشات اخیر شمار افراد مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم در جوامع غربی به میزان قابل توجهی افزایش یافته است. میزان شیوع این اختلال در سال (۱۹۷۸) حدود چهار در ۱۰۰۰۰ تخمین زده شد، اما در سال (۲۰۱۲) این میزان در حدود یک در ۸۸ برای کل جمعیت و یک در ۵۵ برای پسران اعلام شده است (۲).

علاوه بر ویژگی‌های بارز اوتیسم (نقص ارتباطی اجتماعی)، این کودکان دارای نقص‌هایی در مهارت‌های حرکتی نیز می‌باشند. شواهد جمع‌آوری شده از دهه‌های گذشته نشان داده‌اند که اختلال حرکتی یکی از ویژگی‌های برجسته اوتیسم و آسپرگر است (۳،۴)؛ به‌عنوان مثال، مقایسه کودکان مبتلا به اوتیسم با عملکرد بالا و آسپرگر با استفاده از آزمون ارزیابی حرکت توپ‌گیری یا توپ‌زدن^۴ نشان داد که این دو گروه در سه آیتم ارزیابی شده در این آزمون (زبردستی، مهارت‌های توپی و تعادل استاتیک و داینامیک) تفاوتی ندارند. باین‌حال، ۵۰ درصد از نمونه‌های آسپرگر و ۶۷ درصد از نمونه‌های اوتیسم با عملکرد بالا، دارای اختلال حرکتی بودند (۴). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازی‌های توپی برای بیشتر کودکان اوتستیک دشوار می‌باشد (۵). این احتمال وجود دارد که اختلال در کسب مهارت‌های حرکتی پیچیده و ژست‌ها در اختلالات طیف اوتیسم از مشکل پایه‌ای در یادگیری حرکتی ناشی شود (۷). شواهد بسیاری وجود دارد که ناهنجاری‌های مناطق قشری مانند کورتکس پیش‌حرکتی و مناطق زیرقشری مانند مخچه را در افراد مبتلا به اوتیسم نشان می‌دهد و پایه‌ای نورواناتومیکی را برای نقص آن‌ها در یادگیری حرکتی ایجاد می‌کند. علاوه‌براین، این احتمال نیز وجود دارد که اختلال در یادگیری حرکتی، به‌دلیل ناهنجاری بین اتصالات نواحی باشد و نه وجود اختلال در خود نواحی (۷). امروزه، از روش‌های درمانی مختلف نظیر تحلیل رفتار، داستان‌های اجتماعی، سیستم ارتباط بر مبنای مبادله تصویر و دارودرمانی در کار با کودکان مبتلا به اوتیسم استفاده می‌شود (۷). یکی از روش‌هایی که برای آموزش این افراد به‌کار

-
1. Autism Spectrum Disorder
 2. Asperger
 3. Ret
 4. Movement Assessment Battery for Children

گرفته می‌شود، استفاده از یادگیری مشاهده‌ای است. یادگیری مشاهده‌ای به فرایند یادگیری از طریق مشاهده یک رفتار اطلاق می‌شود و به‌عنوان یکی از قدرتمندترین ابزارهای انتقال اطلاعات درخصوص چگونگی اجرا محسوب می‌شود (۸). بسیاری از رفتارهای انسان از طریق مشاهده رفتار دیگران از زمان نوزادی در طول دوران کودکی و زندگی بزرگسالی یاد گرفته می‌شوند (۸). الگودهی مبتنی بر شواهد است و در تمام سنین و جمعیت‌ها مؤثر واقع می‌شود (۹،۱۰). با توجه به مطالعاتی که درزمینه یادگیری مشاهده‌ای انجام شده است و نتایج مثبت این روش درمورد افراد عادی (۱۱)، پژوهشگران همواره در پی این بودند که این روش آموزشی را درمورد کودکان مبتلا به اختلال اوتیسم نیز به‌کار گیرند. در پژوهش‌های مختلفی تأثیر مثبت این روش آموزشی بر یادگیری رفتارهای اجتماعی کودکان مبتلا به اوتیسم نشان داده شده است (۱۲-۱۴). ارائه الگو در یادگیری مشاهده‌ای می‌تواند به روش‌های مختلفی انجام شود. مطالعات درزمینه افراد عادی نشان داده‌اند که الگوی موردنظر می‌تواند به‌صورت زنده و یا به‌صورت فیلم ویدئویی ضبط‌شده به افراد ارائه گردد (۱۱). پژوهش‌های مختلفی این دو نوع روش ارائه الگو را در افراد عادی با هم مقایسه کرده‌اند که نتایج آن‌ها نشان داده است تفاوتی بین این دو نوع روش ارائه الگو وجود ندارد و هر دو روش به یک اندازه تأثیرگذار می‌باشند (۱۷-۱۱،۱۵). علی‌رغم این‌که یادگیری مشاهده‌ای به‌عنوان یکی از قدرتمندترین ابزارهای انتقال اطلاعات درخصوص چگونگی اجرا می‌باشد، اما تاکنون مطالعات چندانی در این زمینه بر روی کودکان اوتیستیک انجام نشده است و به‌نظر می‌رسد که نتایج درمورد یادگیری مشاهده‌ای کودکان مبتلا به اوتیسم متفاوت و متناقض باشد؛ به‌عنوان مثال، نشان داده شده است که میزان پاسخ‌دهی این کودکان به محرکات غیرجاندار مانند تلویزیون درمقایسه با محرکات اجتماعی، بارزتر است و الگودهی ویدئویی یک روش آموزشی و درمانی مؤثر برای افراد مبتلا به اوتیسم می‌باشد (۱۸). در این راستا، چارلپ کریستی^۱ و همکاران (۱۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که در شرایط مدل‌سازی ویدئویی نسبت به الگوی زنده، کودکان مهارت‌ها را سریع‌تر یاد گرفته و ترویج و تعمیم رفتارها مؤثرتر بوده است. همچنین، گروسبرگ^۲ و چارلپ (۱۳) در پژوهش خود نشان دادند که کودکان مبتلا به اوتیسم می‌توانند تعاملات اجتماعی را از طریق مدل‌سازی ویدئویی قابل‌حمل یاد بگیرند. علاوه‌براین، تغییرات رفتاری ایجادشده از این طریق پس از یک دوره پیگیری یک‌ماهه حفظ گردید و قابل‌تعمیم به همکلاس‌ان و شرایط مختلف بود.

شایان‌ذکر است که نتایج پژوهش‌های بعدی نشان‌دهنده برتری الگوی ویدئویی در یادگیری مشاهده‌ای نبود؛ به‌عنوان مثال، ژنا^۳ و همکاران (۱۲) در پژوهشی که بر روی رفتار عاطفی کودکان

1. Charlop-Christy
2. Grosberg
3. Gena

اوتیسم انجام دادند دریافتند که هر دو روش مدل‌سازی ویدئویی و زنده، پاسخ‌های عاطفی مناسبی را در افراد تحریم می‌کند و در اصل، تفاوتی بین این دو روش ارائه الگو وجود ندارد (۱۲). در این زمینه، ویلسون^۱ (۱۴) نشان داد که هر دو روش مدل‌سازی بر روابط اجتماعی کودکان تأثیر مثبتی دارد و تفاوت معناداری بین دو روش الگودهی ویدئویی و زنده مشاهده نمی‌شود. این تغییرات پس از یک دوره پیگیری یک‌ماهه نیز حفظ گردید (۱۴). در ادامه مطالعات، پژوهشگران اثربخشی الگودهی زنده در مقابل الگودهی ویدئویی را در آموزش زنجیره‌های پاسخی^۲ از رفتارهای روزمره مورد بررسی قرار دادند (۲۰). نتایج این پژوهش که بر روی سه نفر انجام شده بود نشان داد که تفاوت معناداری در اثربخشی این دو روش ارائه الگو وجود ندارد و هر دو روش تأثیر مثبتی بر یادگیری زنجیره‌های پاسخ دارند (۲۰).

با توجه به پژوهش‌های عنوان شده، چند نکته انجام مطالعات بیشتر در این زمینه را ضروری می‌کند. نخست این که تاکنون مطالعات چندانی در این راستا در مورد کودکان اوتیسم انجام نشده است (۲۰). علاوه بر این، علی‌رغم این مطالعات اندک، هنوز توافق نظری بین یافته‌های پژوهشی^۳ وجود ندارد و برخی از مطالعات الگودهی ویدئویی را مؤثرتر از الگودهی زنده می‌دانند (۱۹) و برخی دیگر تفاوتی را بین این دو روش قائل نمی‌باشند (۲۰). از سوی دیگر، در تمام پژوهش‌هایی که به آن‌ها اشاره شد، تعداد افراد شرکت‌کننده بسیار اندک بوده‌اند؛ به گونه‌ای که پژوهشگران مجبور بوده‌اند از طرح پژوهشی درون‌گروهی استفاده نمایند و این تعداد نمونه کم موجب محدودیت در تعمیم یافته‌های آن‌ها می‌شود (۲۰، ۱۹، ۱۴، ۱۲). در نهایت، باید عنوان کرد که در پژوهش‌های قبلی به تأثیر یادگیری مشاهده‌ای بر رفتارهای اجتماعی (۱۹)، رفتارهای عاطفی (۱۲) و رفتارهای روزمره (۲۰) پرداخته شده است و هیچ‌کدام منحصراً تأثیر این دو نوع الگودهی را بر رفتارهای حرکتی مورد بررسی قرار نداده‌اند. حال، با توجه به محدودیت‌هایی که عنوان شد، این پژوهش در پی آن است که با بهره‌گیری از یک نمونه بزرگ‌تر و طرح آزمایشی بین‌گروهی و نیز تکلیفی که بیشتر جنبه حرکتی دارد، به رفع ابهامات در این زمینه کمک نماید.

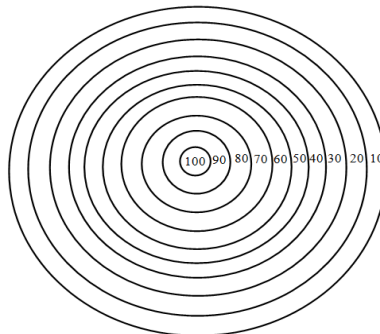
روش پژوهش

شرکت‌کنندگان: جهت انجام پژوهش، ۲۲ کودک مبتلا به اوتیسم از یک مدرسه استثنائی در مشهد انتخاب شدند. ملاک انتخاب شامل: مبتلا بودن به اوتیسم و نداشتن اختلالات ذهنی در افراد با دامنه سنی هفت تا ۱۳ سال (میانگین = ۱۰/۶۸ سال و انحراف استاندارد = ۱/۷) بود. ملاک‌های حذف

1. Wilson
2. Response Chains

آزمودنی‌ها نیز شامل: اختلالات ساختاری، ضربات وارده به سر، صرع، نقص در دستگاه‌های بینایی و شنوایی و عقب‌ماندگی ذهنی که منجر به ایجاد اختلال در اجرای تکلیف موردیادگیری می‌شد، بود. شایان‌ذکر است که تشخیصات صورت‌گرفته براساس پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-IV)^۱ صورت پذیرفت و تمام این تشخیصات پیش از ورود به مداخله پژوهش انجام گرفت. علاوه بر مداخله آموزشی تربیتی که روی این افراد انجام شد، تشخیص جداگانه‌ای توسط یک متخصص کاردرمان (که جزئی از عوامل اجرایی پژوهش نبود) انجام گرفت که در پی ارزیابی اولیه انجام شد. علاوه‌براین، برای مشخص کردن دست غیربرتر افراد، از مربی آن‌ها پرسیده شد که از کدام دست برای نوشتن استفاده می‌کنند. شرکت‌کنندگانی که راست‌دست بودند ۲۰ نفر (۹۰ درصد) و شرکت‌کنندگان چپ‌دست دو نفر (۱۰ درصد) بودند. ذکر این نکته ضرورت دارد که والدین شرکت‌کنندگان برای اعلام رضایت خود، رضایت‌نامه‌هایی را درخصوص شرکت فرزندان خود در پژوهش ارائه نمودند.

تکلیف: تکلیف به‌کاررفته در این پژوهش مشابه با تکلیف استفاده‌شده در پژوهش چیویاکوفسکی و همکاران^۲ (۲۱) بود. شرکت‌کنندگان کیسه لوبیا به وزن ۱۰۰ گرم را با دست غیربرتر به سمت هدفی که روی زمین قرار گرفته بود، پرتاب کردند. این هدف که در فاصله سه متری از آزمودنی‌ها قرار داشت، به‌شکل دوایری بود که شعاع هرکدام از آن‌ها ۱۰ سانتی‌متر از دایره داخلی بزرگ‌تر بود. شایان‌ذکر است که شعاع دوایر به‌ترتیب ۲۰، ۳۰، ۴۰، ۵۰، ۶۰، ۷۰، ۸۰، ۹۰ و ۱۰۰ سانتی‌متر بود. اگر کیسه لوبیا در وسط هدف جای می‌گرفت، امتیاز ۱۰۰ لحاظ می‌شد و اگر در سایر دایره‌ها می‌افتاد، به‌ترتیب ۹۰، ۸۰، ۷۰، ۶۰، ۵۰، ۴۰، ۳۰، ۲۰، ۱۰ و ۰ امتیاز ثبت می‌گردید (شکل شماره یک).



شکل ۱- تصویر شماتیک هدف و نواحی استفاده‌شده برای تأثیر یادگیری مشاهده‌ای بر یادگیری حرکتی

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
2. Chiviacowsky

همچنین، به منظور تعیین تعداد پرتاب‌ها برای تکلیف به‌کاررفته در پژوهش، یک مطالعه مقدماتی انجام گرفت. براساس این مطالعه مقدماتی، کودکان مبتلا به اوتیسم تکلیف پرتابی را پس از ۱۸۰ پرتاب (۱۸ بلوک پرتابی) فرا می‌گرفتند؛ در نتیجه، مرحله تمرینی شامل ۱۸۰ پرتاب بود. برای تعیین تعداد پرتاب‌ها در هر بلوک نیز از شرکت‌کنندگان خواسته شد که پرتاب‌ها را تا زمانی که خسته شوند ادامه دهند. قابل‌ذکر است که حداکثر تعداد پرتاب‌ها تا مرز خستگی ۱۰ پرتاب بود و خستگی در افراد براساس بازخوردی که آزمونگر از آن‌ها دریافت می‌کرد مشخص گردید. همچنین، جهت تعیین تعداد بلوک‌ها، تمرین تا زمانی که پیشرفت و نوسانی در اجرای آزمودنی‌ها در آزمون روز بعد مشاهده نگردید، ادامه داده شد که در این پژوهش، عملکرد شرکت‌کنندگان با ۱۸ بلوک به وضعیت بدون پیشرفت و نوسان رسید و ملاک برای روش اجرای پژوهش، ۱۸ بلوک در نظر گرفته شد و برای هر بلوک ۱۰ پرتاب انتخاب گردید. نحوه نمره‌دهی به پرتاب‌ها نیز مشابه با پژوهش‌های قبلی بود (۲۱).

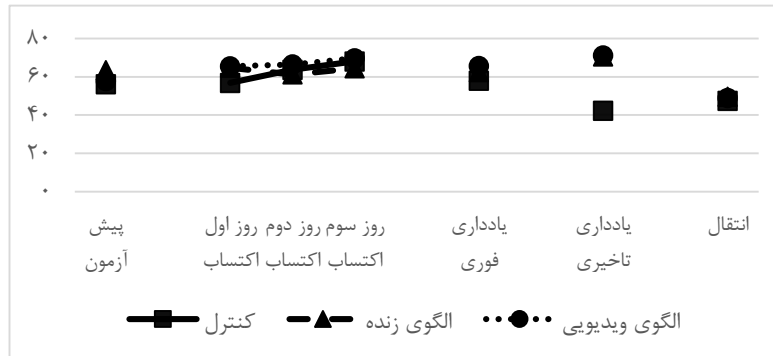
شرکت‌کنندگان براساس نمرات سه پرتاب اول خود به‌شکل نیمه‌تصادفی به گروه‌های الگودهی ویدئویی، الگودهی زنده و کنترل تقسیم شدند. تمامی شرکت‌کنندگان درخصوص تکلیف آگاهی پیدا کردند و آموختند که باید کیسه لوبیا را از پایین و درحالی‌که ایستاده‌اند و هر دو پای آن‌ها روی زمین قرار دارد (بدون پریدن و گام‌برداشتن هنگام پرتاب) به سمت هدف پرتاب کنند. طی مرحله تمرینی، شرکت‌کنندگان گروه‌های تمرینی (الگودهی زنده و ویدئویی) به مدت دو دقیقه پرتاب یک فرد ماهر را به صورت ویدئویی یا زنده (براساس گروه‌بندی مربوطه) مشاهده کردند؛ درحالی‌که مربی دستورالعمل‌های موردنیاز درخصوص نحوه پرتاب را به آن‌ها توضیح می‌داد. در هر دو شرایط، شرکت‌کنندگان الگو را از روبه‌رو و پهلو مشاهده نمودند. شایان‌ذکر است که گروه کنترل فقط دستورالعمل کلامی برای اجرای تکلیف را در مرحله پیش‌آزمون دریافت کرد و در مرحله اکتساب، بدون دستورالعمل به تمرین تکلیف پرداخت. دستورالعمل‌های اجرایی متناسب با سن افراد با به‌کارگیری لغات قابل‌فهم و واضح ارائه می‌شد. تمرین به مدت سه جلسه ادامه یافت و فرد در هر جلسه، تکلیفی شامل شش بلوک ۱۰ تایی را انجام می‌داد. سپس، در پس‌آزمون مجدداً آزمودنی‌ها در شرایط پیش‌آزمون قرار گرفتند و به انجام مهارت پرداختند. آزمون یادداری نیز ۲۴ ساعت بعد از پس‌آزمون انجام شد. سپس، آزمون انتقال ۲۴ ساعت بعد از آزمون یادداری و با افزایش فاصله هدف از شرکت‌کنندگان انجام گرفت و فاصله هدف از سه متر در آزمون یادداری به چهار متر در آزمون انتقال تغییر یافت.

علاوه بر این، برای تحلیل اطلاعات به دست آمده از گروه‌های مورد مطالعه (الگودهی ویدئویی، الگودهی زنده و گروه کنترل) در مرحله پیش‌آزمون، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد و برای

تحلیل داده‌های مرحله اکتساب، آزمون تحلیل واریانس مرکب سه×سه (به ترتیب گروه الگوی ویدئویی، زنده و کنترل و روزهای تمرین) مورد استفاده قرار گرفت که در عامل آخر خود دارای اندازه‌های تکراری بود. همچنین، به منظور آنالیز داده‌ها در مرحله یادداری از یک طرح تحلیل واریانس مرکب با سه×دو (به ترتیب گروه‌های الگوی زنده، ویدئویی و کنترل و یادداری فوری و تأخیری) استفاده شد که در عامل آخر خود دارای اندازه‌های تکراری بود. جهت مقایسه گروه‌ها در آزمون انتقال نیز طرح تحلیل واریانس یک‌سویه به کار گرفته شد.

نتایج

نتایج آزمون شاپیرو - ویلک بیانگر نرمال بودن داده‌ها می‌باشد ($P>0.05$). نتایج آزمون لون نیز نشان دهنده همگنی واریانس‌ها است ($P>0.05$). شکل شماره دو نمودار عملکرد گروه‌ها را در مراحل مختلف نشان می‌دهد.



شکل ۲- نمودار عملکرد گروه‌ها در مراحل مختلف

ابتدا، به منظور اطمینان از مشابه بودن عملکرد گروه‌ها پیش از مداخله، داده‌های مرحله پیش‌آزمون در یک طرح تحلیل واریانس یک‌سویه مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مرحله پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	مقدار P
گروه	۶۷۴/۲۹	۲	۳۳۷/۱۴۷	۱/۱۲	۰/۳۴

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، تفاوت معناداری بین گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون وجود ندارد ($F_{(2,21)}=1.12, P=0.34$).

علاوه‌براین، نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مرحله اکتساب در جدول شماره دو آمده است. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد، اثر اصلی روزهای تمرین ($\eta^2_p=0.15, F_{(2,38)}=3.47, P>0.05$) معنادار می‌باشد. درمقابل، یافته‌ها حاکی از آن هستند که اثر اصلی گروه ($F<1$) و تعامل آن با روزهای آزمون ($\eta^2_p=0.14, F_{(4,38)}=1.66, P=0.17$) معنادار نمی‌باشد. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای اثر اصلی روزهای آزمون نیز نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین روز اول و سوم وجود دارد ($P<0.05$)، اما دیگر تفاوت‌ها معنادار نمی‌باشد ($P>0.05$).

جدول ۲- نتایج آزمون تحلیل واریانس مرکب برای مرحله اکتساب

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار p	مقدار η^2_p
روزهای تمرین گروه	۲۹۰/۸۴	۲	۱۴۵/۴۲	۳/۴۷	۰/۰۴	۰/۱۴
تعامل گروه در روزهای تمرین	۲۴۸/۹۶	۲	۱۲۴/۴۸	۰/۸۱	۰/۴۵	۰/۰۷
	۲۷۸/۸۸	۴	۶۹/۷۲	۱/۶۶	۰/۱۷	۰/۱۴

علاوه‌براین، به‌منظور بررسی این‌که آیا الگودهی نسبت به عدم ارائه الگو باعث پیشرفت در مرحله اکتساب شده است یا خیر، داده‌های سه بلوک اول اکتساب در یک طرح تحلیل واریانس مرکب با 3×3 (به‌ترتیب گروه ویدئویی، زنده و کنترل و نیز بلوک اول، دوم و سوم اکتساب) موردتحلیل قرار گرفتند که در عامل آخر خود دارای اندازه‌های تکراری بودند. این کار بدین‌جهت انجام شد که مطالعات قبلی درزمینه یادگیری مشاهده‌ای نشان داده‌اند که ارائه الگو در اوایل مرحله اکتساب مؤثر می‌باشد و باعث سرعت بیشتر در کسب مهارت می‌گردد (۲۲،۲۳). نتایج این آزمون در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل واریانس مرکب برای دسته کوشش‌های اول تا سوم اکتساب

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار p	مقدار η^2_p
دسته کوشش‌های اکتساب گروه	۱۹۸/۶۰	۲	۹۹/۳۰	۰/۷۵	۰/۴۷	۰/۰۳
تعامل گروه در روزهای تمرین	۱۸۳۷/۷۶	۲	۹۱۸/۸۸	۳/۶۱	۰/۰۴	۰/۲۷
	۲۰۱/۶۰	۴	۵۰/۴۰	۰/۳۸	۰/۸۱	۰/۰۳

همان‌طور که نتایج جدول بالا نشان می‌دهد، اثر اصلی دسته کوشش‌ها معنادار نمی‌باشد ($F < 1$)، اما اثر اصلی گروه ($\eta^2_p = 0.27$, $F_{(2,19)} = 3.61$, $P = 0.04$)، همچنین، نتایج بیانگر این است که تعامل گروه در دسته کوشش‌ها معنادار نمی‌باشد ($F < 1$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای اثر اصلی گروه نیز نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین گروه الگودهی ویدئویی و گروه کنترل وجود دارد ($P < 0.05$)، اما دیگر تفاوت‌ها معنادار نمی‌باشند ($P > 0.05$). همچنین، مقایسه میانگین‌ها حاکی از آن است که گروه الگودهی ویدئویی، نمرات بالاتری را نسبت به گروه کنترل کسب نموده‌اند (میانگین الگوی ویدئویی = $67/26$ و گروه کنترل = $54/86$).

علاوه‌براین، نتایج آزمون تحلیل واریانس مرکب برای آزمون یادداری فوری و تأخیری در جدول شماره چهار ارائه شده است. همان‌طور که نتایج این آزمون نشان می‌دهد، اثر اصلی روزهای آزمون ($F < 1$) معنادار نمی‌باشد، اما اثر اصلی گروه ($\eta^2_p = 0.44$, $F_{(2,19)} = 7.62$, $P = 0.004$) و تعامل آن با روزهای آزمون معنادار است ($\eta^2_p = 0.24$, $F_{(2,19)} = 3.05$, $P = 0.05$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای اثر اصلی گروه نیز حاکی از آن است که بین گروه الگودهی ویدئویی و کنترل ($P < 0.05$) و گروه الگودهی زنده و کنترل ($P < 0.05$) تفاوت معناداری وجود دارد، اما تفاوت معناداری بین گروه الگودهی زنده و الگودهی ویدئویی مشاهده نمی‌شود ($P > 0.05$). شایان‌ذکر است که به‌منظور بررسی اثر تعاملی گروه در روزهای آزمون، آزمون تعقیبی اجرا شد. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که تنها در آزمون یادداری تأخیری تفاوت معناداری بین گروه‌های الگودهی ویدئویی و کنترل ($P < 0.05$) و نیز الگودهی زنده و کنترل ($P < 0.05$) وجود دارد و دیگر اثرات معنادار نمی‌باشند ($P > 0.05$).

جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مرحله یادداری

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	مقدار P	مقدار η^2_p
روزهای آزمون	۴/۰۳	۱	۴/۰۳	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۱
گروه	۲۶۶۲/۸۰	۲	۱۳۳۱/۴۰	۷/۶۲	۰/۰۰۴	۰/۴۴
تعامل گروه در روزهای آزمون	۱۱۱۲	۲	۵۵۶	۳/۰۵	۰/۰۵	۰/۲۴

همچنین، نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مرحله انتقال نشان می‌دهد که اثر اصلی گروه معنادار نمی‌باشد و تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود ندارد ($F < 1$). این نتایج در جدول شماره پنج آمده است.

جدول ۵- نتایج آزمون تحلیل واریانس یکراهه برای مرحله انتقال

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار P
گروه	۱۱۹/۸۴	۲	۵۲/۹۲	۰/۲۶	۰/۷۷

بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی این پژوهش، بررسی تأثیر الگودهی ویدئویی و زنده بر اکتساب، یادداری و انتقال تکلیف هدف‌گیری پرتابی در کودکان مبتلا به اوتیسم بود. نتایج نشان داد که در اوایل اکتساب، ارائه الگو موجب سرعت‌بخشیدن به کسب مهارت می‌گردد؛ اگرچه با ادامه روند تمرین، گروهی که دستورالعمل کلامی دریافت کرده بود نیز پیشرفت مشابهی را از خود نشان داد. علاوه‌براین، یافته‌ها نشان داد که ارائه الگو به افراد، صرف‌نظر از نوع آن، منجر به عملکرد بهتر نسبت به گروه کنترل در مرحله یادداری می‌گردد، اما این عملکرد بهتر در مرحله انتقال مشاهده نشد.

نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعات پیشین که نشان‌دهنده مؤثر بودن الگودهی ویدئویی در امر آموزش کودکان مبتلا به اوتیسم بودند همخوان می‌باشد (۱۲،۱۳،۲۴). نتایج پژوهش حاضر در مرحله اکتساب نیز با مطالعات قبلی همخوانی دارد (۱۲،۱۳،۲۴). در پژوهش‌های ذکر شده به دلیل محدودیت افراد شرکت‌کننده از گروه کنترل استفاده نشده است؛ لذا، نمی‌توان اثربخشی نمایش انواع الگو را در مقابل سایر روش‌ها استنباط نمود. یافته‌های پژوهش حاضر در مرحله اکتساب، زمانی که تمرین ادامه یافت، تفاوت معناداری را بین گروه‌های مشاهده‌کننده الگو و گروه کنترل نشان نداد که از این لحاظ می‌تواند با پژوهش‌های قبلی متفاوت باشد (۱۳،۲۰). دلیل احتمالی برای این تناقض را می‌توان ماهیت تکلیف مورد استفاده در این پژوهش در نظر گرفت؛ زیرا، در این پژوهش از تکلیف حرکتی استفاده شد که دارای هدف خارجی بود. نتایج مطالعات مختلف نشان داده است زمانی که تکلیف دارای هدف خارجی باشد، معمولاً افراد تأکید خود را بر برآورده کردن هدف حرکت قرار می‌دهند و تفاوتی بین گروه‌های مشاهده‌کننده و گروه کنترل دیده نمی‌شود (۲۵-۲۷). علاوه‌براین، نتایج نشان داد که در مرحله یادداری، تفاوتی بین دو گروه مشاهده‌کننده الگو وجود ندارد و این در حالی بود که عملکرد این دو گروه، بهتر از گروه کنترل بود. نتایج این پژوهش با برخی از پژوهش‌های قبلی که تفاوتی بین دو نوع الگودهی زنده و ویدئویی را مشاهده نکردند، هم‌سو می‌باشد (۱۲،۱۴،۲۰) و با برخی دیگر که نشان‌دهنده برتری الگودهی ویدئویی بودند ناهم‌سو است (۱۹). علت بالاتر بودن امتیاز مدل‌سازی ویدئویی در این مطالعات را می‌توان مبنی بر ساده‌تر بودن استفاده از مدل‌سازی ویدئویی (یعنی تعهد زمانی کمتر در مقایسه با الگودهی زنده) جهت کسب نتایج دلخواه توضیح داد و یا این نتایج را با این موضوع ارتباط داد که دانش‌آموزان

عموماً حضور بیشتری در مدل‌سازی ویدئویی درمقایسه با الگودهی زنده داشته‌اند که موجب می‌شده است پژوهشگران احساس کنند که ویدئو ابزار مؤثرتری برای مداخله می‌باشد. علاوه بر این، در پژوهش‌های پیشین (۱۹) به بررسی رفتارهای اجتماعی پرداخته شده است، اما تکلیف مورد استفاده در این پژوهش، یک تکلیف حرکتی بوده است. از دلایل دیگری که می‌توان برای برتری الگودهی ویدئویی ذکر کرد این است که الگودهی ویدئویی، راهنماهای دیداری را به کار می‌برد و راهبردی مؤثر برای آموزش افراد مبتلا به اختلال اوتیسم که یادگیرندگان دیداری هستند می‌باشد که مبتنی بر شواهد است و در تمام سنین و جمعیت‌ها مؤثر است (۹).

علاوه بر این، نتایج نشان داد که در مرحله انتقال بین گروه‌های تمرینی و گروه کنترل به لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات گذشته همچون ژنا و همکاران (۱۲) در خصوص تأثیر مثبت الگودهی ویدئویی و زنده بر انتقال مهارت‌های مختلف در کودکان مبتلا به اوتیسم متناقض می‌باشد. از دلایل این تناقض می‌توان به ماهیت تکلیف، سن، مدت‌زمان صرف شده برای تمرین، شیوه اجرای پروتکل و سایر متغیرهای مداخله‌کننده که خارج از کنترل پژوهشگر بوده است، اشاره کرد. تکلیف به کاررفته در این پژوهش یک تکلیف حرکتی می‌باشد؛ درحالی که در مطالعات گذشته، بازی‌های متفاوت و مهارت‌های اجتماعی شرکت‌کنندگان به عنوان تکلیف مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که هر دو روش ارائه الگو (زنده و ویدئویی) بر یادگیری یک مهارت حرکتی نقش مؤثری دارند، اما تفاوت معناداری بین این دو روش مشاهده نمی‌شود. از دلایل احتمالی این عدم تفاوت می‌توان به نوع مهارت به کاربرده شده در این پژوهش اشاره کرد. یکی از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری مشاهده‌ای، ماهیت تکلیف است. ماهیت تکلیف از نظر طبقه‌بندی مجرد، زنجیره‌ای و مداوم، نقش مهمی در بهره‌مندی از مزایای الگودهی دارد. در واقع، حرکات مداوم نسبت به زنجیره‌ای و مجرد، سود بیشتری از یادگیری مشاهده‌ای می‌برند (۲۸). همچنین، این تکلیف دارای یک هدف خارجی می‌باشد که افراد می‌بایست حرکت خود را برای دستیابی به آن هدف هماهنگ می‌کردند. احتمال دارد که افراد برای رسیدن به هدف خارجی از نوع الگوی ارائه شده صرف‌نظر کرده باشند و بیشتر بر دستیابی بر هدف حرکت تأکید نموده باشند (۲۶، ۲۷).

پیام مقاله: در پژوهش حاضر چند نکته وجود دارد که می‌تواند نقطه شروعی برای پژوهش‌های آتی باشد. نخست این که تکلیف مورد استفاده در این پژوهش، یک تکلیف هدفمند بود و همین امر ممکن است باعث صرف‌نظر کردن از نوع الگو شده باشد (۲۷). پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از دو تکلیف هدفمند و غیرهدفمند (مانند حرکات موزون) استفاده شود تا نقش این متغیر (هدف خارجی تکلیف) در یادگیری مشاهده‌ای بیشتر مورد بررسی قرار گیرد. مورد دوم این است که در این پژوهش

تنها دقت حرکت به‌عنوان متغیر وابسته مورد استفاده قرار گرفت. این در حالی است که افراد می‌توانند با حرکات مختلفی به یک هدف مشابه دست یابند (۲۹). پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در زمینه یادگیری مشاهده‌ای، الگوی حرکت نیز مورد سنجش واقع شود تا میزان مشابهت حرکت افراد و الگوی مشاهده‌شده مشخص گردد. احتمال دارد که علی‌رغم عدم تفاوت در دستیابی به هدف حرکت، بین دو گروه مشاهده‌کننده در نحوه انجام حرکت و تشابه آن‌ها با الگوی مورد نظر تفاوت معناداری وجود داشته باشد. همچنین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی به منظور بالابردن اثربخشی یادگیری مشاهده‌ای، از نشانه‌های کلامی به‌طور هم‌زمان با ارائه الگو استفاده شود تا مشخص گردد که آیا این نوع روش نشانه‌دهی در ترکیب با ارائه الگو منجر به بهبود اثربخشی یادگیری مشاهده‌ای می‌گردد یا خیر.

علاوه بر این، به کاردرمان‌ها و معلمان مدارس استثنائی توصیه می‌شود که یادگیری مشاهده‌ای را به‌صورت کاربردی و به‌عنوان یک ابزار قدرتمند در حوزه یادگیری حرکتی در کودکان مبتلا به اوتیسم مورد استفاده قرار دهند. همچنین، با توجه به این که بین روش‌های الگودهی تفاوت معناداری وجود ندارد، توصیه می‌شود که مربیان و درمانگران از الگوهایی که در دسترس هستند استفاده نمایند و متحمل وقت و هزینه برای تهیه مدل نشوند.

منابع

1. Landa R J, Holman K C, Garrett-Mayer E. Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*. 2007; 64(7): 853-64.
2. Baio J. Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites, United States; 2012. p. 63-74.
3. Ghaziuddin M, Butler E, Tsai L, Ghaziuddin N. Is clumsiness a marker for Asperger syndrome?. *Journal of Intellectual Disability Research*. 1994 Oct 1; 38(5):519-27.
4. Manjiviona J, Prior M. Comparison of Asperger syndrome and high-functioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1995; 25(1): 23-39.
5. Engel A. Physical activity participation in children with Autism spectrum disorders: An exploratory study. University of Toronto; Doctoral dissertation, 2011.
6. Baron-Cohen S, Scott F J, Allison C, Williams J, Bolton P, Matthews F E, et al. Prevalence of Autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*. 2009; 194(6): 500-9.
7. Gidley Larson J C, Mostofsky Sh. Evidence that the pattern of visuomotor sequence learning is altered in children with autism. *Autism Research*. 2008; 1(6): 341-53.
8. Magill R A, Anderson D. Motor learning and control: Concepts and applications. 11th edition, New York: McGraw-Hill; 2007. p. 75-89.

9. Bellini S, Akullian J. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with Autism spectrum disorders. *Exceptional Children*. 2007; 73(3): 264-87.
10. Bellini S, Akullian J, Hopf A. Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*. 2007; 36(1): 80.
11. Ste-Marie D M, Law B, Rymal A M, Jenny O, Hall C, McCullagh P. Observation interventions for motor skill learning and performance: An applied model for the use of observation. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2012; 5(2): 145-76.
12. Gena A, Couloura S, Kymissis E. Modifying the affective behavior of preschoolers with Autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2005; 35(5): 545-56.
13. Grosberg D, Charlop M. Teaching persistence in social initiation bids to children with autism through a portable video modeling intervention (PVMI). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2014; 26(5): 527-41.
14. Wilson K P. Teaching social-communication skills to preschoolers with Autism: Efficacy of video versus in vivo modeling in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013; 43(8): 1819-31.
15. Feltz D L, Landers D M, Raeder U. Enhancing self-efficacy in high avoidance motor tasks: A comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*. 1979; 1(2): 112-22.
16. Kapiotis S, Theodorakou K. The influence of five different types of observation based teaching on the cognitive level of learning. *Kineziologija*. 2007; 38(2): 116-25.
17. Kernodle M W, McKethan R N, Rabinowitz E. Observational learning of fly casting using traditional and virtual modeling with and without authority figure 1. *Perceptual and Motor Skills*. 2008; 107(2): 535-46.
18. Buggie T, Hoomes G, Sherberger M E, Williams S. Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2011; 26(1): 25-36.
19. Charlop-Christy M H, Le L, Freeman K A. A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000; 30(6): 537-52.
20. Ergenekon Y, Tekin-Iftar E, Kapan A, Akmanoglu N. Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 2014; 49(2): 200-13.
21. Chiviacowsky S, Wulf G, de Medeiros F L, Kaefer A, Tani G. Learning benefits of self-controlled knowledge of results in 10-year-old children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2008; 79(3): 405-10.
22. Breslin G, Hodges N J, Williams A M, Kremer J, Curran W. A comparison of intra- and inter-limb relative motion information in modelling a novel motor skill. *Human Movement Science*. 2006; 25(6): 753-66.
23. Breslin G, Hodges N J, Williams M A. Effect of information load and time on observational learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2009; 80(3): 480-90.

24. Yanardag M, Akmanoglu N, Yilmaz I. The effectiveness of video prompting on teaching aquatic play skills for children with Autism. *Disability and Rehabilitation*. 2013; 35(1): 47-56.
25. Hayes S J, Hodges N J, Huys R, Williams A M. End-point focus manipulations to determine what information is used during observational learning. *Acta Psychologica*. 2007; 126(2): 120-37.
26. Horn R R, Williams A M, Scott M A. Learning from demonstrations: The role of visual search during observational learning from video and point-light models. *Journal of Sports Sciences*. 2002; 20(3): 253-69.
27. Wild K S, Poliakoff E, Jerrison A, Gowen E. Goal-directed and goal-less imitation in Autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012; 42(8): 1739-49.
28. Ashford D, Bennett S J, Davids K. Observational modeling effects for movement dynamics and movement outcome measures across differing task constraints: A meta-analysis. *Journal of Motor Behavior*. 2006; 38(3): 185-205.
29. Latash M L. *Fundamentals of motor control*. First edition. London: Academic Press; 2012. p. 33-51.

استناد به مقاله

مرادی فارسانی ناهید، طاهری تربتی حمیدرضا، صابری کاخکی علیرضا. بررسی تأثیر دو روش الگودهی ویدئویی و زنده بر فراگیری، یادداری و انتقال مهارت پرتاب کردن در کودکان مبتلا به اوتیسم. رفتار حرکتی. بهار ۱۳۹۶؛ ۲۷(۹): ۳۵-۴۸. شناسه دیجیتال: 10.22089/mbj.2017.1494.1160

Moradi Farsani. N, Taheri Torbati. H.R, Saberi Kakhki. A.R. The Effect of Video Modeling and in Vivo Modeling on Acquisition, Retention and Transmission of a Throwing Skill in Children with Autism. *Motor Behavior*. Spring 2017; 9 (27): 35-48. (In Persian). Doi: 10.22089/mbj.2017.1494.1160

The Effect of Video Modeling and in Vivo Modeling on Acquisition, Retention and Transmission of a Throwing Skill in Children with Autism

N. Moradi Farsani¹, H.R. Taheri Torbati², A.R. Saberi Kakhki³

1. M.Sc. of Motor Behavior, Ferdowsi University of Mashhad
2. Professor of Motor Behavior, Ferdowsi University of Mashhad*
3. Associate Professor of Motor Behavior, Ferdowsi University of Mashhad

Received: 2015/11/08

Accepted: 2016/03/14

Abstract

The objective of this research was to examine the effectiveness of video and live modelling in developing motor skills in children with autism spectrum disorder. To do so, twenty-two autistic children (7-13 years of age) participated in this study. The task applied required the participants to throw a bean bag (100g) by their non-superior hand toward a target placed on the floor. The participants were divided randomly into video modelling, live modelling and control groups and practiced the target task for 3 consecutive sessions. Individuals was performed immediate retention test 10 minutes after the last block of acquisition. Also, 24 hours after they participated in delayed retention and transfer test. Accuracy scores of participants were analysed as dependent measure in ANOVA test. The results of this study showed that both modelling methods (live and video) are effective in motor skill learning and there is no difference between these two methods. The probable reason for these results could be the task goal constraints.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Live Modelling, Motor Skill, Video Modelling

*Corresponding Author

Email:hamidtaheri@um.ac.ir