دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هشتم، شمارهٔ ۱۵، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ۳۸۲-۳۴۷

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.15 (8); 2020, 347-382

تبیین عناصر برنامه درسی برای توانمندسازی شغلی کودکان کم‌توان ذهنی (سنتز پژوهی)[1]

Curriculum Components for the Empowerment of Mentally Retarded Children (Synthesis Inquiry)

عادل علی پور[2]، دکتر مجید علی‌عسگری [3]، دکتر علی حسینی خواه [4]، دکتر حسین حاج حسین نژاد [5]

A.Alipour, M. AliAsgari (Ph.D),
A. HosseiniKhah (Ph.D),
H. HajHosseinnejad (Ph.D)

چکیده : هدف اصلی این مطالعه تبیین عناصر برنامهٔ درسی برای توانمندسازی شغلی کودکان کم‌توان ذهنی است. رویکرد مورد استفاده، کیفی و از نوع سنتز پژوهی است. نتایج این مطالعه نشان داد که اهداف کلی آموزش کودکان کم‌توان ذهنی را می‌توان در چهار دسته؛ رشد همه‌جانبهٔ کودکان کم‌توان ذهنی؛ برقرار نمودن روابط مفید و مؤثر با دیگران؛ پذیرش مسئولیت اجتماعی؛ کفایت اقتصادی تقسیم کرد؛ و به‌تبع این اهداف محتوای برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی ارائه گردید؛ همچنین نتایج نشان داد که یک روش تدریس نمی‌تواند جوابگوی نیازهای همه‌جانبهٔ کودکان کم‌توان ذهنی باشد، بنابراین معلمان می‌توانند از روش‌های تدریس مختلف استفاده کنند و روش سنجش عملکردی همراه با ارزشیابی ملاک مرجع مؤثرین روش ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌تواند باشد.

واژگان کلیدی: عناصر برنامهٔ درسی، کودکان کم‌توان ذهنی، توانمندسازی شغلی.

Abstract: The main purpose of this study is to explain the components of the curriculum for job empowerment of mentally retarded children. The applied approach is qualitative and research synthesis, which was done. The results of this study showed that the general objectives of teaching mentally retarded children can be categorized into four categories: the comprehensive development of mentally retarded children; the establishment of useful and effective relationships with others; the acceptance of social responsibility; the economic adequacy; and, consequently, the content of the curriculum content for children Subjective mental retardation was presented. Also, the results indicated that only one teaching method cannot meet the needs of the mentally retarded children in a comprehensive manner, so teachers could use different teaching methods and the method of functional measurement with the evaluation of effective reference criteria could be considered as the most effective method of evaluating the knowledge gained by these children.

Keywords: components of curriculum, mentally retarded children, job empowerment.

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری با عنوان " طراحی و اعتباربخشی برنامهٔ درسی مطلوب جهت توانمندسازی شغلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بالای ۱۴ سال" است. تاریخ دفاع ۹۸/۲/۳۰- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۱۶

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی ، رایانامه : adel.alipoor0103@ gmail.com

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه خوارزمی(نویسنده مسئول). رایانامه : aliasgari2002@gmail.com

۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه خوارزمی ، رایانامه : h.ali.tmu@gmail.com

۵. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه خوارزمی. رایانامه: hosseinnejad-1@yahoo.com

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

مقدمه

با توجه به ویژگی‌های خاص کودکان کم توان ذهنی۱، این کودکان به دلیل محدودیت ذهنی و جسمانی نیازمند راهکارهای ویژه ای در زمینهٔ آموزش هستند. بنابراین، تدوین نوع خاصی از برنامه ها متناسب با توانمندی‌هایشان امری لازم و ضروری به نظر می‌رسد و کمک به آنان با توجه به توانمندی هایشان از رسالت های اصلی نظام آموزشی در این بخش است (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۵).

هدف آموزش به این کودکان، آماده کردن آن‌ها برای زندگی اجتماعی و فراگیری مهارت‌های ضروری برای داشتن یک زندگی مستقل با کمترین وابستگی است (تکین ارسلان و سوجوکلو۲، ۲۰۰۷؛ واکه و گالواو و بریگر۳، ۲۰۰۹). بی‌شک یکی از دغدغه‌هایی که همواره ذهن کارشناسان، برنامه‌ریزان و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود معطوف کرده، برنامهٔ آموزشی مناسب برای رسیدن به این هدف بوده است.

امروزه در آموزش‌و پرورش این کودکان، تأکید اصلی بر آموزش‌های کاربردی، به‌ویژه حرفه‌آموزی۴ است (شهرامی و متقیانی، ۱۳۷۷). حرفه‌آموزی، آموزش مشاغلی را در برمی‌گیرد که نیازمند کسب مهارت عملی و هم‌چنین درک درستی از مبانی نظری این‌گونه مهارت‌هاست (بهراد، ۱۳۸۲).

به اعتقاد بسیاری از کارشناسان از آنجا که افراد کم‌توانی ذهنی قادر نیستند در تحصیلات- نظری شایستگی و موفقیت به دست آورند، برنامه‌های آموزشی آن‌ها باید طوری طراحی شود که این افراد را برای نوعی شغل تربیت کند (شریفی جندانی و غباری بناب، ۱۳۹۴ ؛ وادز و میلسوم و کوکو۵، ۲۰۰۴).

1. Mentally Retarded Children
2. Tekinarslan & Sucuoglu
3. Watzke & Galvao & Brieger
4. Vocational Education and Training (VET)
5. Wadsworth & Milsom & Cocco

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

با وجود اهمیت توانمندسازی شغلی کودکان کم‌توان‌ذهنی، پژوهش‌ها نشان از عدم تحقق اهداف تدوین شده در زمینه شغلی برای این کودکان دارد (شهرامی و متقیانی، ۱۳۷۷؛ بشاورد، ۱۳۸۲؛ بنی اسد، ۱۳۸۳؛ همتی، ۱۳۸۳؛ بهراد، ۱۳۸۴؛ همتی عملدارلو و همکاران، ۱۳۹۱؛ سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۵؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ بارل و تالاریکو[1]؛ ۱۹۸۲؛ برولین[2]، ۱۹۹۷؛ باک[3]، ۲۰۰۴؛ باک و جوشی[4]، ۲۰۱۲؛ پلرون و بلوم[5]، ۲۰۱۵؛ انجلا[6]، ۲۰۱۵؛ لینتر و کامپین[7]، ۲۰۱۷). به طوری که طبق مطالعهٔ همتی (۱۳۸۳) حدود ۹۹ درصد دانش‌آموختگان مراکز حرفه‌آموزی وابسته به سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی شهر تهران بیکارند. هم‌چنین حسنی (۱۳۸۳) گزارش کرده است که فقط پانزده درصد از دانش‌آموختگان مراکز حرفه‌آموزی سازمان یادشده شاغل هستند که ۲/۷ درصد شغل مرتبط دارند؛ ۱۲/۳ درصد آن‌ها شغل غیر مرتبط با تخصص خود را دارند.

کوین[8] و همکاران (۲۰۰۱) اشاره می‌کنند که اساساً کوشش‌های آموزشی و توان‌بخشی در آماده‌سازی دانش آموزان با ناتوانی هوشی برای زندگی بعد از مدرسه ناکارآمد بوده‌اند (کوین و همکاران، ۲۰۰۱) و بزرگسالان با نیازهای ویژه[9] در شاخص‌های مهم و تعیین‌کننده از هم‌سالانشان عقب‌ترند (فیلدمن[10]، ۲۰۰۴) و بدون کسب مهارت لازم برای رقابت با همسالان عادی‌شان وارد عرصه بزرگسالی شده‌اند (مک گری[11]، ۲۰۰۴). در واقع بر اساس پژوهش-

1. Burell & Talarico
2. Brolin
3. Bouck
4. Bouck, & Joshi
5. Pellerone & Bellomo
6. Angela
7. Lintner & Kumpiene
8. Cavin
9. Special Needs
10. Feldman
11. McGarry

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

های انجام شده فاصلهٔ زیادی میان برنامهٔ درسی دانش‌آموزان کم توان ذهنی و محیط واقعی کار وجود دارد (آول و کوب[1]، ۲۰۰۹).

با این وجود امروزه مدارس مسئولیت دارند تا به مطالبات (خواسته) دوران بزرگسالی دانش‌آموزان خود جامهٔ عمل بپوشانند (باک، ۲۰۰۴). علاوه بر این آموزش مهارت‌های عملی امروزه در سطح جهان از اهمیت فوق‌العاده‌ای در آموزش کودکان کم‌توان‌ذهنی برخوردار است (بهراد، ۱۳۸۴).

حال مسئله اینجاست که در دهه گذشته روند انجام پژوهش‌ها و تحقیقات در زمینهٔ توانمندسازی شغلی کودکان کم توان ذهنی سیر صعودی به خود گرفته و مطالعات داخلی حاکی از اثربخش نبودن آموزش در زمینهٔ توانمندسازی شغلی کودکان کم توان ذهنی دارد (شهرامی و متقیانی، ۱۳۷۷؛ بهراد، ۱۳۸۲؛ حسنی، ۱۳۸۳؛ همتی، ۱۳۸۳؛ بهراد، ۱۳۸۴؛ کوزه گر، ۱۳۸۷؛ همتی علمدارلو و همکاران، ۱۳۹۱؛ شریفی جندانی و غباری بناب، ۱۳۹۴).

همچنین هریک از تحقیقات داخلی و خارجی از جنبهٔ و زاویه خاصی مسئله توانمندسازی شغلی کودکان کم توان ذهنی را مورد بررسی قرار داده و کمتر دیدگاه واحد و منسجمی که در برگیرنده تمام اهداف مرتبط با توانمندسازی شغلی کودکان کم توان ذهنی باشد، وجود دارد. از این رو، نگارندگان سعی دارند نتایج کلیه تحقیقات انجام شده در این حوزه را گردآوری و ضمن ترکیب این نتایج، به یک دیدگاه واحد و منسجم از عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) در کشورمان دست پیدا کند.

از این رو به نظر می‌رسد داشتن یک تصویر کلی از عناصر برنامهٔ درسی برای توانمندسازی شغلی کودکان کم‌توان ذهنی مورد نیاز است؛ که در این پژوهش سعی در بررسی عناصر برنامهٔ درسی برای توانمندسازی کودکان کم‌توان ذهنی با رویکرد سنتز پژوهی می‌شود؛ تا بتوان با سنتز پژوهی به یک دیدگاه واحد و منسجم از عناصر برنامه درسی در کشورمان دست پیدا کرد.

1. Alwell& Cobb

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

روش‌شناسی پژوهش

مطالعهٔ حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی، رویکرد پژوهش از نوع کیفی و راهبرد مورد استفاده بر اساس فراترکیب چارچوب‌های نظری و پژوهش‌های مرتبط پیشین است. در پژوهش حاضر از روش سنتز پژوهی[1] استفاده شده است. سنتز پژوهی که در برخی موارد معادل فرا تحلیل کیفی نیز به کار می‌رود، شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق است. سنتز پژوهی سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تعارضات موجود در ادبیات آن را حل کند و موضوعات اصلی را برای تحقیقات آینده مشخص نماید (هدگز و کوپر[2]، ۲۰۰۹).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری مطالعهٔ حاضر از را ادبیات و متون تخصصی تحقیق چون مقالات، کتاب‌ها، گزارش طرح‌های پژوهشی، پایان‌نامه‌ها در مورد اجزا و مؤلفه‌های برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با در نظر گرفتن توانمندسازی شغلی تشکیل دادند.

به‌تبع جامعهٔ آماری، نمونهٔ آماری تحقیق حاضر را تقریب منابع اصلی این رویکرد که در منابع پژوهشی موجود است مورد بررسی و امعان نظر قرار گرفت؛ در این پژوهش از تحقیقات خارجی و داخلی در این حوزه در جامعه و نمونهٔ آماری استفاده شده است. پایگاه‌های اطلاعاتی که این مطالعه از آن‌ها انتخاب شد شامل اریک[3]، ساینس دایرکت[4]، گوگل اسکولار[5]، نور مگز، اس آی دی، مگ ایران و پرتال جامع علوم انسانی بود.

1. The research synthesis
2. Hedges & Cooper
3. Eric
4. Science Direct
5. Google Scholar

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

کلید واژه‌های به کار برده شامل کودکان کم‌توان ذهنی(Mentally Retarded Children)، توانمندسازی شغلی(Job Empowerment)، برنامهٔ درسی (Curriculum)، عناصر برنامهٔ درسی(Curriculum Elements) شامل اهداف (Objectives, Goals)، محتوا (Content)، راهبردهای تدریس(Teaching Strategies)، ارزشیابی(Evaluation) بود. در مجموع ۶۳ مقاله و پایان‌نامه و کتاب با توجه به ملاک‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

ابزار گردآوری اطلاعات

در پژوهش حاضر برای فراهم آوردن اطلاعات مورد نیاز، از فرم کاربرگ طراحی‌شده توسط محققان برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده گردید. این ابزار با توجه به اطلاعات مورد نیاز از پژوهش‌های اولیه از سه بخش اطلاعات کتاب‌شناختی، اطلاعات روش‌شناختی و اطلاعات لازم برای یافته‌ها تهیه شد. در بعد کتاب‌شناختی اطلاعاتی چون عنوان کار، نوع اثر، نویسنده، محل و تاریخ چاپ و مقطع تدارک دیده شد. از لحاظ روش‌شناختی فضاهایی برای ثبت اطلاعاتی چون ویژگی‌های نمونه و روش‌های نمونه‌گیری، اطلاعات ابزار، نوع روش تحقیق و روش‌های تحلیل و در بخش یافته‌ها به ثبت موارد مرتبط با اهداف تحقیق پرداخته شد.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

برای تجزیه‌و تحلیل داده‌ها با توجه به ماهیت سؤال‌های پژوهش از روش کیفی از نوع سنتز پژوهی برای برداشت از نتایج تجزیه‌و تحلیل اسناد پژوهشی و ادبیات نظری بهره گرفته شد. جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس (به نقل از مارش، ۱۳۸۷) استفاده شده که این مراحل در شکل ۱، قابل‌مشاهده است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]



شکل ۱. الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس (به نقل از مارش، ۱۳۸۷)

یافته‌ها

پرسش ۱. یافته‌های پژوهشی، اهداف برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با در نظر گرفتن توانمندسازی شغلی را چگونه تبیین می‌کند؟

با توجه به مطالعات گذشته با روش سنتز پژوهی، اهداف کلی آموزش کودکان کم‌توان ذهنی را می‌توان در چهار دسته: ۱) رشد همه‌جانبهٔ کودکان کم‌توان ذهنی؛ ۲) برقرار نمودن روابط مفید و مؤثر با دیگران؛ ۳) پذیرش مسئولیت اجتماعی؛ ۴) کفایت اقتصادی ارائه داد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

جدول ۱. سنتز پژوهی حاصل از اهداف برنامه درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با در نظر گرفتن توانمندسازی شغلی

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
بنان۱، (۲۰۱۸)؛ گاردنر۲، (۲۰۱۷)؛ انجمن تدوین برنامه درسی۳، (۲۰۱۱)؛ انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، (۱۳۹۵).	شناخت محیط و ساختن چهارچوب دانش در ذهن کودک کم‌توان ذهنی	رشد همه‌جانبهٔ کودک
بنان، (۲۰۱۸)؛ کازدین۴، (۲۰۱۷)؛ گاردنر، (۲۰۱۷)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، (۱۳۹۵)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	دستیابی به رشد فردی بر اساس تفاوت‌های انفرادی هر دانش‌آموز	
بنان، (۲۰۱۸)؛ گاردنر، (۲۰۱۷)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ منگال۵، (۲۰۰۹)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	رشد همه‌جانبه شخصیت کودکان ازجمله پرورش عزت‌نفس، اعتمادبه‌نفس و	

1. Brennan
2. Gardner
3. Curriculum Development Council
4. Kazdin
5. Mangal

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
	خودپنداری مثبت	
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ هایاکاوا و کوبایاشی[1]، (۲۰۱۱)؛ انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، (۱۳۹۵).	فراهم‌سازی آموزش ادراکی –حرکتی	
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ هایاکاوا و کوبایاشی، (۲۰۱۱)	تشویق دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های جسمی و تفریحی.	
مونت گومری[2]، (۲۰۱۳)؛ منگال، (۲۰۰۹)؛ نیهارت[3] و همکاران، (۲۰۰۲)؛ برودی و میلز[4]، (۱۹۹۷)، انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، (۱۳۹۵)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	شکوفایی توانایی‌ها و استعدادهای کودکان	
کوک[5] و همکاران، (۲۰۱۵)؛ باکر[6] و همکاران، (۲۰۱۴)؛ منگال، (۲۰۰۹)؛	یادگیری و کسب مهارت‌های	

1. Hayakawa & Kobayashi
2. Montgomery
3. Neihart
4. Brody & Mills
5. Cook
6. Baker

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
کینگ و همکاران[1]، (۲۰۰۰)؛ آبیندر[2] و همکاران، (۱۹۹۸)؛ انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، (۱۳۹۵)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	ضروری برای خودیاری[3]، زندگی مستقل و مدیریت مناسب زندگی آینده	
کیرک و جانسون[4]، (۲۰۱۳)؛ منگال، (۲۰۰۹)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	درک و پذیرش تمام نارسایی‌ها و محدودیت‌های کودکان	
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ دی بوار[5] و همکاران (۲۰۱۱)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده (۱۳۹۱).	رشد نگرش مثبت نسبت به یادگیری	
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ دمیرل[6]، (۲۰۱۰)؛ باک، (۲۰۰۴)	رشد ذهن پویا و جستجوگر و تشویق دانش‌آموزان	

1. King
2. Ainbinder
3. Self-help
4. Kirk & Johnson
5. De Boer
6. Demirel

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
	به تفکر مستقل و قضاوت منطقی.	
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ دمیرل، (۲۰۱۰)؛ باک، (۲۰۰۴)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	کسب، تعمیم و کاربرد دانش و مهارت‌ها در زندگی روزمره و آموزش عادت‌های تفکر منطقی در همه مؤلفه‌های آن از قبیل مشاهده، گردآوری منظم اطلاعات، تحلیل، ترکیب، استنتاج و آموزش.	
گاردنر، (۲۰۱۷)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)	رشد مهارت‌های مطالعه، نگرش مثبت به مطالعه و عادت‌های مطالعه خوب در دانش‌آموزان برای خودآموزی و مطالعه بیشتر	

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ کین۱، (۲۰۱۱)؛ کوتی۲ و همکاران، (۲۰۱۰)؛ آکرسون۳، (۲۰۰۷)؛ کیتس و دان۴، (۲۰۰۴)؛ آران۵ و همکاران، (۲۰۰۲)؛ وهایمر و اسوارتز۶، (۱۹۹۸)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	آموزش مهارت تصمیم‌گیری؛ مهارت حل مسئله؛ مهارت استدلال؛ مهارت‌های استفاده از اوقات فراغت؛ مهارت‌های تحصیلی	
اتوایس۷، (۲۰۱۸)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ اسادوک۸ و همکاران، (۲۰۰۷).	رشد توانایی بیان تفکرات و احساسات در دانش‌آموزان به‌صورت کلامی.	برقرار نمودن روابط مفید و مؤثر با دیگران
پینگل۹، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱).	رشد توانایی بیان تفکرات و احساسات در دانش‌آموزان	

1. Keen
2. Cote
3. Ackerson
4. Crites & Dunn
5. Agran
6. Wehmeyer & Schwartz
7. Entwisle
8. Schalock
9. Pringle

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
	به‌صورت غیرکلامی.	
پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)، برونل[1] و همکاران، (۲۰۱۰)؛ مهان[2]، (۱۹۹۱)؛ لورمن، دیلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	کسب مهارت‌های اجتماعی، یادگیری دوست‌یابی و همکاری با دیگران.	پذیرش مسئولیت اجتماعی
پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ لورمن، دیلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱)، کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	تعمیم محتوای یادگیری به محیط زندگی.	
پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ برونل و همکاران، (۲۰۱۰)؛ مهان، (۱۹۹۱)؛ لورمن، دیلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱).	ایفای نقشی مطلوب در جامعه، به‌عنوان شهروند شایسته.	
اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛ برونل و همکاران، (۲۰۱۰)؛ منگال، (۲۰۰۹)؛ مهان، (۱۹۹۱)؛ لورمن، دیلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین	کسب مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ضروری و مشارکت مؤثر در مدرسه و	

1. Brownell
2. Mehan

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
خانزاده، (۱۳۹۱)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	خانه	
اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ برونل و همکاران، (۲۰۱۰)؛ مهان، (۱۹۹۱)؛ لورمن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	کسب ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی و رشد حس مسئولیت‌پذیری، احترام و تحمل دیدگاه‌ها، عقاید دیگران.	
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ تامسون۱، (۲۰۰۶)؛ کوکر و شاپسپار۲، (۲۰۰۲)؛ مهان، (۱۹۹۱)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	درک ماهیت وابسته به هم افراد و محیط اطراف	
منگال، (۲۰۰۹)؛ تامسون، (۲۰۰۶)؛ انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، (۱۳۹۵)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	سازگاری کودکان با خود و محیط	
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ تامسون، (۲۰۰۶)؛ کوکر و شاپسپار، (۲۰۰۲)؛ مهان، (۱۹۹۱)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷)؛	تشویق دانش‌آموزان به مشارکت فعال در انواع فعالیت‌های گوناگون	
اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛	ایجاد بینش نسبت	هدف‌های

1. Thompson
2. Corker & Shakespeare

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ گیالو و گاویدیا۱ (۲۰۰۶)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷)	به آینده به‌ویژه موضوع استخدام برای کودکان.	مرتبط با کفایت اقتصادی
اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	خودکفایی اقتصادی	
اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ تامسون، (۲۰۰۶)؛ کوکر و شاپسپار، (۲۰۰۲)؛ مهان، (۱۹۹۱)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷)؛	آماده‌سازی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برای زندگی و کارکرد مستقل در خانه، محله و جامعه	
منگال، (۲۰۰۹)؛ اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	کمک به آنان در دریافت راهنمایی آموزشی، فردی و حرفه‌ای مناسب	
اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	رشد مهارت‌های کاری، نگرش مثبت به کار و عادت‌های کاری خوب در دانش‌آموزان با	

1. Giallo & Gavidia-Payne

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
	نیازهای ویژه برای حرفه‌آموزی و کار	
اتوایس، (۲۰۱۸)؛ پینگل، (۲۰۱۳)؛ منگال، (۲۰۰۹)؛ تامسون، (۲۰۰۶)؛ گیالو و گاویدیا، (۲۰۰۶)؛ انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، (۱۳۹۵)؛ کوزه‌گر، (۱۳۸۷).	کمک به آنان جهت گذر موفقیت‌آمیز از مدرسه به جامعه و فراهم‌سازی آموزش حرفه‌ای جهت سازگار شدن افراد با نیازهای ویژه با دنیای کار	
پینگل، (۲۰۱۳)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱)	کمک به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برای دستیابی به استقلال در حد توان و تبدیل‌شدن به عضو مولد جامعه	
گیلسون و همکاران۱، (۲۰۱۷)؛ کانلا مالون و شافر۲، (۲۰۱۷)؛ جان۳، (۲۰۱۶)؛ بولس و همکاران۴،	آموزش مهارت های جست‌وجوی شغل.	

1. Gilson
2. Cannella-Malone & Schaefer
3. Jain
4. Boles

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحقیق	پردازش و ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس
(۲۰۱۶)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱).		
گیلسون و همکاران، (۲۰۱۷)؛ کانلا مالون و شفر، (۲۰۱۷)؛ گاردنر، (۲۰۱۷)؛ جان، (۲۰۱۶)؛ بولس و همکاران، (۲۰۱۶)؛ انجمن تدوین برنامه درسی، (۲۰۱۱).	ایجاد نگرش مثبت نسبت به شغل.	

پرسش ۲. یافته‌های پژوهشی، محتوای برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با در نظر گرفتن توانمندسازی شغلی را چگونه تبیین می‌کند؟

عنصر دوم در الگوی برنامهٔ درسی، عنصر محتواست. محتوا باید برای مخاطبان برنامهٔ درسی معنی‌دار باشد و با توجه به تجارب مختلف دانش‌آموزان که ناشی از محیط زندگی آن‌هاست بهتر است به معلمان و دانش‌آموزان در انتخاب محتوا آزادی عمل داده شود؛ یعنی بتوانند از میان انواع مختلف محتوا که در اختیارشان قرار می‌گیرد دست به انتخاب بزنند. انتخاب محتوا یکی از ملاحظات اساسی در برنامهٔ درسی است. با توجه به این که اهداف به خودی خود قابل تحقق نیستند، مگر در قالبی قرار گیرند، این قالب مهم همان محتواست، بنابراین محتوا به‌عنوان مهم‌ترین وسیله در جهت رسیدن به اهداف برنامه‌های درسی به شمار می‌آید.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

مع‌هذا محتوای برنامه‌های درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با در نظر گرفتن توانمندسازی شغلی در راستای اهداف تعیین‌شده در پرسش قبل باید دارای ویژگی‌هایی باشد:

محتوای نظری و عملی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی طوری تدوین گردد که دانش‌آموزان نسبت به محیط زندگی شناخت جامع داشته باشند؛ در تدوین محتوای آموزشی برای کودکان کم‌توان ذهنی آموزش مهارت تصمیم‌گیری؛ مهارت حل‌مسئله؛ مهارت استدلال؛ مهارت‌های استفاده از اوقات فراغت؛ مهارت‌های تحصیلی و رشد نگرش و مهارت‌های مطالعه همچنین رشد همه‌جانبهٔ شخصیت کودک ازجمله پرورش عزت‌نفس و خودپنداری مثبت مدنظر قرار گیرد تا در نهایت باعث شکوفایی توانایی‌ها و استعدادهای کودکان و رشد نگرش مثبت نسبت به یادگیری کودکان و به رشد ذهن پویا و جستجوگر و تفکر مستقل و قضاوت منطقی بینجامد، همچنین محتوا طوری باشد که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را مدنظر قرار داده و آموزش ادراکی – حرکتی، فعالیت‌های جسمی و تفریحی را مدنظر قرار دهد؛ همچنین محتوای درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی طوری طراحی گردد که باعث یادگیری و کسب مهارت‌های ضروری برای خودیاری، زندگی مستقل و مدیریت مناسب زندگی آینده و درک و پذیرش تمام نارسایی‌ها و محدودیت‌های کودکان بشود؛ همچنین محتوای آموزشی برای کودکان کم‌توان ذهنی طوری تدوین گردد که به کسب، تعمیم و کاربرد دانش و مهارت‌ها در زندگی روزمره و آموزش عادت‌های تفکر منطقی در همه مؤلفه‌های آن از قبیل مشاهده، گردآوری منظم اطلاعات، تحلیل، ترکیب، استنتاج و آموزش بینجامد.

هم چنین محتوای نظری و عملی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی طوری تدوین گردد که به رشد توانایی بیان تفکرات و احساسات در دانش‌آموزان به‌صورت کلامی و غیرکلامی بینجامد و مهارت‌های اجتماعی- هیجانی، دوست یابی و همکاری و مشارکت مؤثر در مدرسه و خانه را گسترش دهد؛ همچنین

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

محتوای تدوین‌شده با محیط زندگی کودک ارتباط داشته باشد؛ و باعث ایفای نقشی مطلوب در جامعه، به‌عنوان شهروند شایسته بینجامد، همچنین محتوای آموزشی برای کودکان کم‌توان ذهنی ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی و رشد حس مسئولیت‌پذیری، احترام و تحمل دیدگاه‌ها، عقاید و سبک زندگی دیگران را توسعه دهد؛ و باعث ایجاد مهارت‌های شغلی و بینش و نگرش نسبت به آینده شغل؛ آماده‌سازی کودکان برای زندگی و کارکرد مستقل در خانه، محله و جامعه و در نتیجه افزایش سازگاری کودکان با دنیای کار، افزایش استقلال دانش‌آموز و تبدیل آن به عضو مولد جامعه و افزایش مهارت فنی شود.

پرسش ۳. یافته‌های پژوهشی، راهبردهای تدریس برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با تأکید بر توانمندسازی شغلی را چگونه تبیین می‌کند؟

روش‌های آموزش و ارائه پاسخ، یکی دیگر از ابعاد اساسی برنامهٔدرسی را تشکیل می‌دهد. به نظر آیزنر[1] (۱۹۹۴) باید به این نکته توجه شود که دانش‌آموزان از راه‌های گوناگونی یاد می‌گیرند. لذا روش‌های تدریس بایستی متنوع و در عین حال متناسب باشد. همچنین معلم نباید برای ارائه آموخته‌های دانش‌آموزان به یک یا چند روش معمول بسنده نماید، بلکه به دانش‌آموزان فرصت دهد تا آموخته‌های خود را از طرق مختلفی ارائه دهند.

نوع هدف و ماهیت محتوا از جمله عواملی است که در انتخاب روش‌های تدریس نقش مؤثری دارد (لویی و شی[2]، ۲۰۰۷). اگرچه در انتخاب روش‌های تدریس باید امکانات و واقعیت‌های موجود را در نظر داشت؛ اما ارتقای کیفیت آموزش، بهبود برنامهٔ درسی، همچنین تغییر نظام آموزشی در آموزش رسمی و غیررسمی مستلزم آن است که در انتخاب روش‌های تدریس، هدف‌های برنامهٔ درسی، محور اصلی تصمیم‌گیری باشد.

1. Eisner
2. Liu & Shi

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

از آنجایی که تفاوت‌های درون فردی و میان فردی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بسیار زیاد است، در نتیجه یک روش تدریس نمی‌تواند جوابگوی نیازهای همه‌جانبهٔ آن‌ها باشد؛ بنابراین، معلم باید انواع روش‌ها را با یکدیگر ترکیب کند و روش‌های متناسب را به کار گیرد. به سخن دیگر، روش‌های تدریس برای آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی باید کاملاً متنوع بوده و نسبت به تفاوت‌های درون فردی و بین فردی این دانش‌آموزان حساس باشد (کانل ۱، ۲۰۰۶).

روش‌های گوناگونی برای تدریس به دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در منابع معتبر وجود دارد. در این مطالعه با استفاده از سنتز پژوهی شش مورد از رایج‌ترین آن‌ها با عنوان روش تحلیل تکلیف؛ روش داربستی، روش آموزش منظم؛ روش آموزش کارکردی، تدریس توسط همسالان؛ و تدریس دو جانبه ارائه شده است که تأثیر این روش‌ها در مطالعات گوناگون مورد تأیید قرارگرفته است.

جدول ۲. روش‌های تدریس برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی

روش‌های تدریس	منبع
تحلیل تکلیف	بنان، (۲۰۱۸)؛ میلتن برگر۲، (۲۰۱۶)؛ کلت و توران۳، (۲۰۱۲)؛ برودر۴، (۲۰۰۸)
روش داربستی	بنان، (۲۰۱۸)؛ کامایونی۵، (۲۰۱۷)؛ میلتن برگر، (۲۰۱۶)؛ برودر، (۲۰۰۸)؛ پی یا۶، (۲۰۰۴)
روش آموزش منظم	بنان، (۲۰۱۸)؛ وود و شیرز۱، (۲۰۱۸)؛ لمینگ۲، (۲۰۱۸)؛ گاردنر، (۲۰۱۷)؛ میلتن برگر، (۲۰۱۶)؛

1. Connell
2. Miltenberger
3. Klett & Turan
4. Browder
5. Camaioni
6. Pea

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

منبع	روش‌های تدریس
برودر و همکاران، (۲۰۰۸)	
بنان، (۲۰۱۸)؛ کلمن۳، (۲۰۱۷)؛ اوزوکچو۴ و همکاران، (۲۰۱۷)؛ موریس۵، (۲۰۱۷)؛ جین، (۲۰۱۶)؛ میلتن برگر، (۲۰۱۶)؛ برودر و همکاران، (۲۰۰۸)	روش آموزش کارکردی
دیویدسون۶، (۱۹۹۴)؛ واگن۷ و همکاران، (۲۰۰۱)؛ کوکر، (۲۰۰۲)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱)	تدریس توسط همسالان
پالینسکار و کلنک۸، (۱۹۹۲)؛ لیدرر۹، (۲۰۰۰)؛ لورن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، (۱۳۹۱)	تدریس دو جانبه

پرسش ۴. یافته‌های پژوهشی، رویکردهای ارزشیابی از برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با تأکید بر توانمندسازی شغلی را چگونه تبیین می‌کند؟

از نظر آیزنر (۱۹۹۴)، فرآیند ارزشیابی به‌منظور تعیین نحوهٔ عملکرد برنامه و تعیین کارآمدی و یا ناکارآمدی آن و کشف دلایل احتمالی است. ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در فرآیند برنامه و تعیین آنچه دانش‌آموزان یاد گرفته یا تجربه کرده‌اند نیز، بخشی از ارزشیابی برنامهٔ درسی را تشکیل می‌دهد.

1. Wood & Shears
2. Leeming
3. Coleman
4. Özokcu
5. Morris
6. Davidson
7. Vaughn
8. Pallinesar & Klenk
9. Lederer

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

اطلاعات لازم برای ارزشیابی برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی را می‌توان با استفاده از روش‌های گوناگونی گردآوری کرد که از جمله رایج‌ترین این روش‌ها می‌توان به آزمون‌های هنجار - مرجع[1]، آزمون‌های ملاک-مرجع[2]، آزمون‌های تشخیصی[3]، ارزیابی بوم‌شناختی[4]، ارزیابی مبتنی بر برنامهٔ درسی[5]، ارزیابی نمونه‌ی کار، تکالیف خانه یا پوشهٔ کار دانش‌آموزان، ارزیابی واقعی[6]، ارزیابی تعاملی[7]، تحلیل تکلیف و ارزیابی مبتنی بر پیامد[8] اشاره کرد.

یافته‌های به‌دست‌آمده (هاگ و لانگا[9]، ۲۰۰۵؛ گانسر[10]، ۲۰۱۰) حاکی از این است که مؤثرترین روش ارزشیابی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، ارزشیابی ملاک مرجع است. آزمون‌های ملاک مرجع به روشنی سطحی از مهارت مورد نیاز که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باید به آن برسند را مشخص می‌کند. این روش معلم را از اینکه تدریس را از کجا شروع کند، آگاه می‌سازد و دقیقاً مشخص می‌کند که دانش‌آموز چه چیزی را می‌تواند انجام دهد و چه چیزی را نمی‌تواند انجام دهد؛ همچنین از آنجایی که در این روش ملاک حد تسلط وجود دارد، دقیقاً مشخص می‌شود که دانش‌آموز کم‌توان ذهنی قادر به انجام یک تکلیف معین است یا خیر. افزون بر موارد بیان‌شده، این روش بازخورد خوبی برای پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و اثربخشی روش‌های آموزشی معلم فراهم می‌کند.

در بین روش‌های سنجش ملاک مرجع، روش سنجش عملکردی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به دلایل زیر از اهمیت و اولویت بیشتری برخوردار

1. Norm- referenced tests
2. Criterion-referenced tests
3. Diagnostic tests
4. Ecological assessment
5. Curriculum-based assessment
6. Authentic assessment
7. Interactive assessment
8. Outcomes-based assessment
9. Hogg & Langa
10. Guenther

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

است. ۱) تأکید بر کاربست: یعنی سنجش توانایی کار بستن دانش و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه آموخته‌اند، ۲) تأکید بر سنجش مستقیم: یعنی سنجش یادگیری‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به‌طور مستقیم و در موقعیت‌های عینی نه فرضی، ۳) استفاده از مسائل واقعی: یعنی استفاده از مسائل و موقعیت‌هایی که در زندگی واقعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه یافت می‌شوند یا شبیه به آن‌ها هستند (سیف، ۱۳۸۷).

همچنین براودر[1] و همکاران (۲۰۰۷) نیز تأکید می‌کنند که سنجش باید، بر اندازه‌گیری عملکرد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تمرکز کند.

در تأیید موارد مذکور، گانسر (۲۰۱۰) معتقد هستند که روش‌های سنجش مبتنی بر عملکرد برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مؤثرتر و مناسب‌تر هستند؛ زیرا انعطاف‌پذیرترند، روی نقاط قوت دانش‌آموزان تأکید می‌کنند، برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فرصت‌های برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، پذیرش مسئولیت تکالیف محوله و سنجش پیشرفت خودشان را فراهم می‌کنند. در این روش به‌جای تمرکز بر آنچه که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نمی‌توانند انجام دهند، بر آنچه که این دانش‌آموزان می‌توانند انجام دهند، تمرکز دارند و با انواع سبک‌های یادگیری سازگارند و نیز می‌توانند دامنه وسیعی از تکالیف یادگیری را بسنجند. همچنین روش‌های سنجش مبتنی بر عملکرد، باز پاسخ‌اند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا دانش و مهارت‌های بیشتری را نشان دهند. روش یاد شده، برای معلمان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فرصتی را فراهم می‌کنند که هم در یادگیری و هم در سنجش باهم مشارکت داشته باشند که این امر نه تنها تصویر روشن‌تری از پیشرفت دانش‌آموز با نیازهای ویژه را فراهم می‌کند بلکه به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز اجازه می‌دهد تا چگونگی رشد کیفیت کارشان در طول زمان را ببینند. همچنین روش‌های سنجش مبتنی بر

1. Browder

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

عملکـرد، مشـاهده و ارزشـیابی عملکـرد دانـش‌آمـوز کـم‌تـوان ذهنـی در تکـالیف مهمی که با زندگی واقعی خارج از مدرسه مرتبط هستند، می‌پردازد.

افزون بر این‌هـا، سـنجش عملکـردی هـم بـرای هـدف تشخیصـی، هـم بـرای هـدف تکوینی و هم برای هـدف تراکمـی قابـل کـاربرد اسـت؛ بنـابراین بـا توجـه بـه دلایـل و شـــواهد ارائـــه شـــده، روش ســـنجش عملکـــردی مـــؤثرین روش ارزشـــیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنـی اسـت؛ امـا بـه تناسـب محتـوا و هـدف معلـم می‌تواند هر یک از موارد ذکر شده را استفاده کند.

بحث و نتیجه‌گیری

ایـن مطالعـهٔ بـا هـدف تبیـین عناصـر برنامـهٔ درسـی بـرای کودکـان کـم‌تـوان ذهنـی آمـوزش پـذیر بـا تأکیـد بـر توانمندسـازی شـغلی طراحـی و تـدوین گردیـد، بـدین منظور بـا اسـتفاده از روش سـنتز پژوهـی حاصـل از ۶۳ پـژوهش مـرتبط کـه شـرایط ورود بـه مطالعـه را داشـتند مـورد بررسـی قـرار گرفـت؛ اولـین هـدف آرمـانی شناسایی‌شده رشد همه‌جانبـهٔ کودکـان کـم‌تـوان ذهنـی بـود. طبـق نظـر لـورمن، دپلـر و هـاروی (۱۳۹۱) هـدف آمـوزش‌وپـرورش کودکـان کـم‌تـوان ذهنـی، ارائـه الگـویی است که بر اساس آن هر کس بتواند بـه‌طـور همـه‌جانبـه رشـد کنـد و در حـوزه‌هـای گونـاگون آمـوزش ببینـد و فـراهم کـردن مسـتمر امکانـات آموزشـی، پرورشـی، اجتماعی و رفاهی در شرایط عادی بـرای تمـامی افـراد، اعـم از عـادی یـا معلـول، بـه منظور رسیدن به رشـد همـه‌جانبـه تـا حـداکثر تـوان و ظرفیـت و احتـرام بـه انسـان، حرمت انسان و حقوق انسـانی را جـزو اهـداف آمـوزش‌وپـرورش کودکـان کـم‌تـوان ذهنی است (لورمن، دپلر و هاروی، ترجمه به پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱).

در مطالعات گوناگون متخصصـان رشـد همـه‌جانبـهٔ کـودک کـم‌تـوان ذهنـی را مـورد تأکیـد قـرار داده‌انـد (بنـان، ۲۰۱۸؛ گـاردنر، ۲۰۱۷؛ انجمـن تـدوین برنامـه درسـی، ۲۰۱۱؛ منگال، ۲۰۰۹؛ لورن، دپلر و هاروی، ۱۳۹۱).

دومین هدف کلی شناسایی‌شده برقـرار نمـودن روابـط مفیـد و مـؤثر بـا دیگـران بـود، در زنـدگی و روابـط اجتمـاعی پـذیرش مسـئولیت‌هـای متقابـل و حسـن ایفـای

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

وظایف مربوطه مستلزم برقراری روابط مفید و مؤثر فی‌مابین افراد می‌باشد. نقش تعلیم و تربیت در تشریح روابط سازنده و آموزنده بسیار مهم می‌باشد در این میان چگونگی برقراری روابط متقابل و مطلوب بین کودکان با ناتوانی هوشی و افراد خانواده و آحاد جامعه از اهمیت بسزایی برخوردار است. اولیاء و مربیان کودک در تحقق بخشیدن به این هدف رسالت و وظایف بسیار مهمی بر عهده دارند. این روابط کاملاً متقابل بوده و در تحقق بخشیدن به این هدف و برقراری ارتباط و روابط مفیدتر فی‌مابین، مسئولیت سنگینی بر دوش افراد جامعه به‌ویژه اولیای امور آموزش‌وپرورش می‌باشد (افروز، ۱۳۹۱).

در مطالعات گوناگون متخصصان برقرار نمودن روابط مفید و مؤثر با دیگران را مورد تأکید قرار داده‌اند (اتوایس، ۲۰۱۸؛ پینگل، ۲۰۱۳؛ انجمن تدوین برنامه درسی، ۲۰۱۱؛ افروز، ۱۳۹۱).

سومین هدف کلی شناسایی‌شده پذیرش مسئولیت اجتماعی بود، احساس مسئولیت و ایفای وظایف ناشی از آن لازمهٔ اولیه زندگی و فعالیت فردی اجتماعی است. اولیاء و مربیان کودکان کم‌توان ذهنی می‌بایستی علیرغم نارسائی‌های جسمی و ذهنی کودکان آنان را به مسئولیت اجتماعی خود آگاه نمایند، به صرف اینکه فردی دارای ناتوانی هوشی است از پذیرش مسئولیت اجتماعی نمی‌تواند و نمی‌باید معاف گردد. در تحقق این هدف رفتار صادقانه و واقع‌گرایانه پدران و مادران با کودکان از اوایل طفولیت و کودکی بسیار مهم می‌باشد؛ زیرا شروع مدرسه، آغاز اولین تجارب اجتماعی و جدی کودک بوده و مسئولیت و پذیرش مسئولیت اجتماعی حتی در ساده‌ترین تعریف خود معنا پیدا می‌کند. در مطالعات گوناگون متخصصان پذیرش مسئولیت اجتماعی را مورد تأکید قرار داده‌اند (پینگل، ۲۰۱۳؛ انجمن تدوین برنامه درسی، ۲۰۱۱؛ برونل و همکاران، ۲۰۱۰؛ مهان، ۱۹۹۱؛ لورمن، دپلر و هاروی ترجمه به پژوه و حسین خانزاده، ۱۳۹۱).

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

چهارمین هدف کلی شناسایی‌شده کفایت اقتصادی کودکان بود، ضرورت نیل به خودکفایی اقتصادی و زندگی غیر اتکالی برای همه افراد کاملاً روشن می‌باشد. تحقق این هدف یعنی کفایت اقتصادی برای کودکان و دانش‌آموزان ناتوانی هوشی از اهمیت بسزایی برخوردار است. این هدف و روش‌های نیل بدان همواره در برنامه‌ریزی‌های آموزشی کودکان استثنایی مورد توجه خاص قرار می‌گیرد (افروز، ۱۳۹۱). در مطالعات گوناگون متخصصان کفایت اقتصادی کودکان کم‌توان ذهنی را مورد تأکید قرار داده‌اند (اتوایس، ۲۰۱۸؛ پینگل، ۲۰۱۳؛ انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا، ترجمه به پژوه و دلاوریان، ۱۳۹۵؛ کوزه‌گر، ۱۳۸۷).

برای رسیدن به چنین اهدافی طبق نظر متخصصان محتوای نظری و عملی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی طوری ارائه گردد که مشتمل بر مهارت‌های کارکردی متناسب با سن آنان باشد که در بافت‌های طبیعی جامعه ضروری هستند (دانست[1] و همکاران، ۲۰۰۶؛ کالینز[2] و همکاران، ۲۰۱۰)؛ در واقع محتوای مؤثر برای برنامهٔ درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، محتوایی است که بر اساس رویکرد بوم‌شناختی گزینش شود و در برگیرندهٔ مهارت‌های کارکردی متناسب با سن دانش‌آموز کم‌توان ذهنی باشد که در بافت‌های طبیعی جامعه ضروری هستند (همتی علمدارلو و شجاعی، ۱۳۹۶). با توجه به مطالب ذکرشده انتظار می‌رود معلمان کودکان کم‌توان ذهنی با توجه به ویژگی‌های محتوای ذکرشده در سؤال دوم؛ مهارت‌های کارکردی متناسب با سن دانش‌آموز را متناسب با بافت‌های طبیعی جامعه ارائه دهند.

با این وجود اگر هدف‌ها و محتوای برنامه درسی در بهترین و مطلوب‌ترین وضع نیز طراحی و تدوین شود، ثمربخشی آن‌ها به مجموعه فعالیت‌های

1. Dunst
2. Collins

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

نظام‌یافته معلم و دانش‌آموزان و در واقع راهبردهای تدریس و یادگیری بستگی دارد (ملکی، ۱۳۸۷).

راهبردهای تدریس و یادگیری نقش کلیدی در اجرا و کارآیی برنامهٔ درسی دارد؛ از آنجایی که تفاوت‌های درون فردی و میان فردی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بسیار زیاد است، در نتیجه یک روش تدریس نمی‌تواند جوابگوی نیازهای همه‌جانبهٔ آن‌ها باشد، بنابراین معلمان می‌توانند با توجه به امکانات و واقعیت‌های موجود از روش‌های تدریس تحلیل تکلیف؛ روش داربستی، روش آموزش منظم؛ روش آموزش کارکردی، تدریس توسط همسالان و تدریس دوجانبه می‌توانند استفاده کنند؛ بنابراین، معلم باید انواع روش‌های ذکرشده را با یکدیگر ترکیب کند و روش‌های متناسب را به کار گیرد؛ همچنین معلمان می‌توانند با توجه به شرایط و موقعیت و امکانات موجود از روش‌های ارزشیابی هنجار - مرجع، آزمون‌های ملاک-مرجع، آزمون‌های تشخیص، ارزیابی بوم‌شناختی، ارزیابی مبتنی بر برنامهٔ درسی، ارزیابی نمونه‌ی کار، تکالیف خانه یا پوشهٔ کار دانش‌آموزان، ارزیابی واقعی، ارزیابی تعاملی، تحلیل تکلیف و ارزیابی مبتنی بر پیامد استفاده کنند. با این وجود؛ سنجش عملکردی هم برای هدف تشخیصی، هم برای هدف تکوینی و هم برای هدف تراکمی قابل کاربرد است؛ بنابراین با توجه به اینکه در ارزشیابی برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با هدف توانمندسازی شغلی تأکید بر کاربست، تأکید بر سنجش مستقیم، استفاده از مسائل واقعی می‌باشد؛ بنابراین روش سنجش عملکردی همراه با ارزشیابی ملاک مرجع مؤثرین روش ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌تواند باشد؛ با این وجود معلمان می‌توانند از روش‌های ارزشیابی هنجار - مرجع، ملاک-مرجع، آزمون‌های تشخیص، ارزیابی بوم‌شناختی، ارزیابی مبتنی بر برنامه درسی، ارزیابی نمونه‌ی کار، تکالیف خانه یا پوشهٔ کار دانش‌آموزان، ارزیابی واقعی، ارزیابی تعاملی، تحلیل تکلیف و ارزیابی مبتنی بر پیامد به تناسب محتوا و

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

هدف استفاده کند. جدول ذیل بر اساس ترکیبی از مطالعات سنتز شده در این پژوهش تنظیم و در آن، شرایط مطلوب برای عناصر چهارگانه برنامهٔ درسی برای کودکان کم‌توان ذهنی با در نظر گرفتن توانمندسازی شغلی آمده است.

جدول ۳. طبقه‌بندی اهداف، محتوا، روش تدریس و روش‌های ارزشیابی برای کودکان کم‌توان ذهنی با تأکید بر توانمدسازی شغلی

اهداف کلان	محتوا	روش تدریس	رویکردهای ارزشیابی
رشد همه‌جانبه کودکان	تأکید مباحث نظری و عملی برای کودکان کم‌توان ذهنی به رشد همه‌جانبه کودکان	ترکیبی از روش های تدریس وابسته به موقعیت و شرایط	روش سنجش عملکردی همراه با ارزشیابی ملاک مرجع
برقرار نمودن روابط مفید و مؤثر با دیگران	تأکید مباحث نظری و عملی برای کودکان کم‌توان ذهنی در کمک به برقرار نمودن روابط مفید و مؤثر با دیگران	ترکیبی از روش های تدریس وابسته به موقعیت و شرایط	روش سنجش عملکردی همراه با ارزشیابی ملاک مرجع
پذیرش مسئولیت اجتماعی	تأکید مباحث نظری و عملی برای کودکان کم‌توان ذهنی در کمک به پذیرش مسئولیت اجتماعی	ترکیبی از روش های تدریس وابسته به موقعیت و شرایط	روش سنجش عملکردی همراه با ارزشیابی ملاک مرجع
کفایت اقتصادی	تأکید مباحث نظری و عملی برای کودکان کم‌توان ذهنی در کمک به‌کفایت اقتصادی	ترکیبی از روش های تدریس وابسته به موقعیت و شرایط	روش سنجش عملکردی همراه با ارزشیابی ملاک مرجع

منابع

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

افروز، غلامعلی (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر روانشناسی و آموزش‌وپرورش کودکان استثنایی، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سی‌ام.

انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا (۲۰۱۰). ناتوانی هوشی: تعریف، طبقه‌بندی و نظام‌های حمایتی (ویرایش یازدهم). ترجمهٔ احمد به پژوه و مونا دلاوریان (۱۳۹۵). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

بشاورد، سیمین (۱۳۸۲). ارزشیابی از برنامه‌های آموزش‌وپرورش دانش آموزان دارای اختلالات رفتاری. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۳، ۱، ۳۸-۱۳.

بنی اسد، محمود (۱۳۸۳). بررسی وضعیت آموزشی دورهٔ مهارت‌های حرفه‌ای پسران و دختران کم‌توان ذهنی استان کرمان و راه‌های توسعه عملی آن (جلد ۳). چکیده تحقیقات آموزش فنی حرفه‌ای، تهران: وزارت آموزش‌وپرورش.

بهراد، بهنام (۱۳۸۲). حرفه‌آموزی به دانش آموزان کم‌توان (آموزش مهارت‌های حرفه‌ای). تهران: سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی کشور.

بهراد، بهنام (۱۳۸۴). محتوای آموزشی آماده‌سازی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش پذیر درزمینهٔ مهارت‌های زندگی مستقل از دیدگاه معلمان و والدین، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی؛ سال پنجم، ۳.

حسنی، مینا (۱۳۸۳). بررسی شاخص‌های جریان تحصیلی دانش آموزان کم‌توان ذهنی دورهٔ مهارت‌های حرفه‌ای در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ الی ۸۳-۸۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

دهقانی، مرضیه؛ امیدیان، فرانک؛ اصغری، فریناز (۱۳۹۵). ارزشیابی از فرآیند یاددهی- یادگیری، سازماندهی، تحقق اهداف و محتوای برنامه درسی دوره ی پیش دبستانی کم توان ذهنی: مدل هاموند، فصلنامه پژوهش های برنامه درسی، ۶، ۲، ۱۲۲-۱۰۱.

سیف نراقی، مریم؛ و نادری، عزت‌الله (۱۳۹۵). روان‌شناسی کودکان عقب‌مانده ذهنی و روش‌های آموزش آن‌ها (چاپ دهم). تهران: انتشارات سمت.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. چاپ بیست و هشتم. تهران: نشر دوران.

شریفی جندانی، حمیدرضا؛ غباری بناب، باقر (۱۳۹۴). بررسی و شناسایی مهارت‌های مورد نیاز برای آمادگی شغلی دانش آموزان با کم‌توانی ذهنی در دورهٔ پیش حرفه‌ای، فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۵، ۸، ۴۹-۴۰.

شهرامی، علی؛ متقیانی، رضا. (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی از دورهٔ مهارت‌های عمومی دانش آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش پذیر، تهران: طرح پژوهشی سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی.

کوزه‌گر، ظریف (۱۳۸۷). نقش مهارت های اجتماعی در زمینه سازی برای اشتغال. تعلیم و تربیت کودکان استثنایی ۸۲.

لورمن، تیم؛ دپلر، جوان؛ هاروی، دیوید (۲۰۰۵). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون. ترجمهٔ احمد به‌پژوه و عباسعلی حسین‌خانزاده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

مارش، کالین جِی (۱۳۸۷). پژوهش تلفیقی: سنتزپژوهی، در: شورت، ادموند سی (۱۳۸۷) روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. (تهران: سمت).

ملکی، حسن (۱۳۸۷). مبانی برنامه‌ریزی درسی‌امـوزش متوسطه. چاپ هفتم. تهران: سمت.

همتی علمدارلو، قربان؛ به پروژه، احمد؛ افروز غلامعلی؛ غباری بناب، باقر؛ موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۱). طراحی راهنمای برنامه‌ی درسی مهارت‌های پیش حرفه‌ای برای دانش آموزان با ناتوانی هوشی در دورهٔ ابتدایی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۲، ۱، ۳۰-۱.

همتی علمدارلو، قربان؛ شجاعی، ستاره (۱۳۹۶). برنامه درسی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (چاپ سوم). تهران: انتشارات آوای نور.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

همتی، محمد (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های حرفه‌آموزی در اشتغال‌زایی برای افراد کم‌توان ذهنی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

Ackerson, B. J. (2007). Empowering People with Severe Mental Illness: A Practical Guide. Social Work, 52(1), 90.

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. Remedial and Special Education, 23(5), 279-288.

Ainbinder, J. G., Blanchard, L. W., Singer, G. H., Sullivan, M. E., Powers, L. K., Marquis, J. G., & Consortium to Evaluate Parent to Parent. (1998). A qualitative study of parent to parent support for parents of children with special needs. Journal of Pediatric Psychology, 23(2), 99-109.

Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review. Career Development for Exceptional Individuals, 32(2), 82-93.

Angela, B. M. (2015). Employment of Persons with Disabilities. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 979-983.

Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J. B., Heifetz, L. J., Hinshaw, S. R., & Murphy, D. M. (2014). Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Boles, M. B., Ganz, J. B., Hagan-Burke, S., Gregori, E. V., Neely, L. C., Mason, R. A., & Willson, V. L. (2016). Quality review of single-case studies concerning employment skill interventions for individuals with developmental disabilities. Cadernos de Educação, (53).

Bouck, E. C. (2004). State of curriculum for secondary students with mild mental retardation. Education and Training in Developmental Disabilities. 39, 2, 169-176.

Bouck, E. C., & Joshi, G. (2012). Functional curriculum and students with mild intellectual disability: Exploring Postschool Outcomes through the NLTS2. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. 47, 2, 139-153.

Brennan, W. K. (2018). Curricular needs of slow learners. Routledge.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

Brieger, P. Galvao, A. Watzke, S (2009). Vocational Rehabilitation For Subjects with Severs Mental Illnesses in Germany. Journal of Soc Psychatry Psychiatr EP, 44, 523-531.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. Journal of learning disabilities, 30(3), 282-296.

Brolin, D. E. (1997). Life Centered Career Education: A competency Based Approach (Fifth Edition). Reston, Council for Exceptional Children.

Browder, D., Spooner, F., Ahgrim-Delzell,L., Flowers,C., Algazzine, B.& Karvonen, M. (2007). A content analysis of the curricular philosophies reflected in states alternate assessment performance indicators. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 28 (4), 165-181.

Browder, D.M. (2008). Curriculum and Assessment for students with Moderate and Severe Disabilities. New York: Guilford Press.

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. Exceptional Children, 76(3), 357-377.

Burell, L.P., & Talarico, R.L. (1982). Project prevocational-Prevocational curriculum andprevocationalassessment battery. Columbus: Ohio State Department of Education, Division of Research, Planning, and Evaluation (ERIC Document Reproduction Service No. ED 261 516).

Camaioni, L. (2017). The development of intentional communication: A re-analysis. In New perspectives in early communicative development, 82-96. Routledge.

Cannella-Malone, H. I., & Schaefer, J. M. (2017). A review of research on teaching people with significant disabilities vocational skills. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40(2), 67-78.

Cavin, M., Alper, S., Sinclair, T., & Sitlington, P. L. (2001). School to Adult Life: An Analysis of Transition Programs Serving Youth with Disabilities between 1986 and 1999. Journal for Vocational Special Needs Education, 23, 3, 3-14.

Coleman, K. (2017). An experimental program for severely mentally retarded children (Doctoral dissertation).

Collins, B. C., Karl, J., Riggs, L., Galloway, C. C., & Hager, K. D. (2010). Teaching core content with real-life applications to secondary

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

students with moderate and severe disabilities. Teaching Exceptional Children, 43(1), 52-59.

Connell, D.O. (2006). Brief literature review on strength-based teaching and counselling. Torento: Metropolitan Action Committee on Violence against Women and Children.

Cook, R. E., Klein, M. D., & Chen, D. (2015). Adapting early childhood curricula for children with special needs. Pearson.

Corker, M., & Shakespeare, T. (Eds.). (2002). Disability/postmodernity: Embodying disability theory. Bloomsbury Publishing.

Cote, D., Pierce, T., Higgins, K., Miller, S., Tandy, R., & Sparks, S. (2010). Increasing skill performances of problem solving in students with intellectual disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 512-524.

Crites, S. A., & Dunn, C. (2004). Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. Education and Training in Developmental Disabilities, 301-309.

Curriculum Development Council (2011). Guide to Curriculum for mentally handicapped children. Available at: http://cd.edb.gov.hk/la_03/chi/curr_guides/image/e-a.htm.

Davidson, N. (1994). Cooperative and collaborative learning: An intergrative perspective, In Creativity and Collaborative Learning. A Practical Guide to Empowering Students and Teachers, J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), Baltimore: Brooks, 13-30.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. International journal of inclusive education, 15(3), 331-353.

Demirel, M. (2010). Primary School Curriculum for Educable Mentally Retarded Children: A Turkish Case. Online Submission, 7(3), 79-91.

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3(1), 3-10.

Eisner, E. W. (1994). The educational imagination, Third Edition.

Entwisle, D. R. (2018). Children, schools, and inequality. Routledge.

Feldman, D. C. (2004). The role of physical disabilities in early career: Vocational choice, the school to work transition, and becoming established. Human Resource Management Review, 14, 3, 247-274.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

Gardner, W. (2017). Behavior modification in mental retardation: the education and rehabilitation of the mentally retarded adolescent and adult. Routledge.

Giallo, R., & Gavidia-Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 937-948.

Gilson, C. B., Carter, E. W., & Biggs, E. E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(2), 89-107.

Guenther,J. (2010). Compare criterion and norm-referenced tests for MR students. avalable at: http://www.brainmass.com/homework help/education/other/315839.

Hayakawa, K., & Kobayashi, K. (2011). Physical and motor skill training for children with intellectual disabilities. Perceptual and Motor Skills, 112(2), 573-580.

Hedges, L. V., and H. Cooper. (2009). "Research synthesis as a scientific process.", The handbook of research synthesis and meta-analysis 1.

Hogg, J., & Langa, A. (2005). Assessing adults with intellectual disabilities. Malden:Blackwell Publishing.

Jain, M. (2016). Rehabilitation of Mentally Retarded Children through Environmental Protection.

Kazdin, A. E. (2017). Issues in behavior modification with mentally retarded persons. In Behavior Therapy with Children (pp. 95-102). Routledge.

Keen, R. (2011). The development of problem solving in young children: A critical cognitive skill. Annual review of psychology, 62, 1-21.

King, S.B.,King, M. ,&Rothwell, W.J. (2000). The Complete Guide Delivery: A Competency-Based Approach. New York :AMACOM.

Kirk, S. Johnson, E (2013). Educating the retarded child. Publisher: springer Netherlands.

Klett, L. S., & Turan, Y. (2012). Generalized effects of social stories with task analysis for teaching menstrual care to three young girls with autism. Sexuality and Disability, 30(3), 319-336.

Lederer, J. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms, Journal of Learning Disabilities, 33(1), 91-95.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

Leeming, K., Swann, W., Coupe, J., & Mittler, P. (2018). Teaching language and communication to the mentally handicapped. Routledge.

Lintner, T., & Kumpiene, G. (2017). Social studies instruction for students with mild disabilities, The Journal of Social Studies Research, 41, 4, 303-310.

Liu, Q. X., & Shi, J. F. (2007). Analysis of language teaching approaches and methods: effectiveness and weakness. US-China Education Review, 4, 1, 69–71.

Mangal,S.K. (2009). Educating Exceptional Children: An Introduction to Special Education. New Delhi: Rajkamal Electric Press.

McGarry, K. (2004). Health and retirement do changes in health affect retirement expectations?. Journal of Human Resources, 39, 3, 624-648.

Miltenberger, R. G. (2016). Behavior modification: Principles and procedures (6th ed.). Boston, MA, US: Cengage Learning.

Mehan, H. (1991). Sociological Foundations Supporting the Study of Cultural Diversity. Research Report: 1.

Montgomery, D. (2013). Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality. Routledge.

Morris, P. (2017). Put Away: Institutions for the Mentally Retarded. Routledge.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., & Moon, S. (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know?. Sourcebooks, Inc..

Özokcu, O., Akçamete, G., & Özyürek, M. (2017). Examining the effectiveness of direct instruction on the acquisition of social skills of mentally retarded students in regular classroom settings. Journal of Education and Training Studies, 5(4), 214-226.

Pallinesar, A.S. & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts, Journal of Learning Disabilities, 25, 221-225.

Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. The journal of the learning sciences, 13(3), 423-451.

Pellerone, M., & Bellomo, M. (2015). Racial identity and disability: the perception of the "Other" in a group of Italian school teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences, 197, 161-166.

Pringle, M. K. (2013). The needs of children. Routledge.

Tekinarslan, I. C., & Sucuoglu, B. (2007). Effectiveness of Cognitive Process Approached Social Skills Training Program for

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

People with Mental Retardation. International Journal of Special Education, 22, 2, 7-18.

Schalock, R. L., Buntinx, W., Borthwick-Duffy, A., Luckasson, R., Snell, M., Tasse´, M., & Wehmeyer, M. (2007). User's guide: Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Thompson, K. (Ed.). (2006). The Early Sociology of Education: The educational decision-makers (Vol. 7). Taylor & Francis.

Vaughn, S., Klingner, J.K. & Bryant, D.P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension & content-area learning, Remedial and Special Education. 22(2), 66-75.

Wadsworth, J., Milsom, A. & Cocco, K. (2004). Career development for adolescents and young adults with mental retardation. Career and Technical Education. 13 (2), 141-147.

Watzke, S., Galvao, A., & Brieger, P. (2009). Vocational rehabilitation for subjects with severe mental illnesses in Germany. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 44, 7, 523-531.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The self determination focus of transition goals for students with mental retardation. Career Development for Exceptional Individuals, 21(1), 75-86.

Wood, S., & Shears, B. (2018). Teaching children with severe learning difficulties: a radical reappraisal. Routledge.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]