

ارزشیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر دوره متوسطه از

حیث توجه به مهارت‌های خودکفایی فردی

Transformation in the teaching of slow learners: Teaching of personal self sufficiency skills to high school students

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۹/۲۷؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۹/۲/۵؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۲/۱۲

M. Abtahi

Abstract: This study examined the place of individual self-sufficiency skills at vocational secondary schools for students with special needs. The main question addressed here was the extent of attention paid to individual self-sufficiency skills in the curriculum. A sample of 223 of vocational curriculum experts and teachers as well as employers participated in this survey study. For data gathering respondents completed a 24-item questionnaire. Results indicated that experts assumed the curriculum of high capability for enhancing individual self-sufficiency skills among students whereas teachers and employers had an opposite view. Therefore, it was concluded that the curriculum needs substantial revision in order to incorporate the views of educators and employers and enrich job related skills among students.

Key Words: vocational education-mentally retarded- students-individual-independence-curriculum- development

معصومه السادات ابطحی^۱

چکیده: هدف اصلی این مقاله «بررسی جایگاه مهارت‌های خودکفایی فردی در برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر» می‌باشد. بدین منظور، به بررسی میزان توجه و عنایت عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش، زمان و ارزشیابی) به مهارت‌های خودکفایی فردی پرداخته شد. روش تحقیق مورد استفاده «زمینه‌یابی» بود. جامعه آماری شامل کلیه کارشناسان ستادی مربوط (۴۵ نفر)، کلیه متخصصان برنامه‌ریزی درسی مربوط (۱۰۰ نفر)، کلیه دبیران دوره متوسطه حرفه‌ای استان قزوین (۱۲۰ نفر) و کلیه کارفرمایان افراد آهسته‌گام مشغول به کار در شهرستان قزوین (۱۵ نفر) بودند. در این مطالعه تعداد ۲۲۳ نفر از نمونه مذکور شرکت داشتند. اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسشنامه‌ای ۴۴ سوالی جمع‌آوری و با استفاده از روش‌های آمار استنباطی (t تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون تعقیبی LSD) تحلیل شد. بر اساس نتایج به دست آمده، دو گروه متخصصان و کارشناسان، برنامه درسی را دارای قابلیت بالایی برای افزایش مهارت‌های خودکفایی فردی دانش‌آموزان آهسته‌گام برای رسیدن به خودکفایی فردی قلمداد کرده‌اند؛ ولی دو گروه دبیران و کارفرمایان این برنامه‌ها را دارای قابلیت اندکی برای توسعه مهارت‌های ذکر شده در بین دانش‌آموزان آهسته‌گام دانسته‌اند. بدین ترتیب با توجه به تفاوت نظر دو گروه متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان ستادی با دبیران و کارفرمایان باید اذعان داشت که برنامه درسی موجود بیشتر توسط کسانی حمایت می‌شود که در محیط واقعی اثرگذاری آن حضور ندارند و بنابراین این حمایت قابل دفاع نمی‌باشد و بازنگری و اصلاح این برنامه ضرورت دارد.

کلیدواژه‌ها: خودکفایی فردی، مهارت‌آموزی، دوره متوسطه، آموزش حرفه‌ای، دانش‌آموز آهسته‌گام آموزش‌پذیر، برنامه‌ریزی درسی

۱. نویسنده مسئول: مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان

پست الکترونیکی: m.abtahi2008@gmail.com شماره تلفن: ۰۹۱۲۳۲۵۱۰۸

مقدمه و بیان مسئله

هدف آموزش به افراد آهسته‌گام آموزش‌پذیر^۱، آماده ساختن آن‌ها برای زندگی اجتماعی و فراگیری مهارت‌های ضروری جهت داشتن یک زندگی مستقل یا زندگی با حداقل وابستگی است (واتزکه و همکاران^۲، ۲۰۰۸: ۵۲۴؛ شلین^۳، ۲۰۰۸: ۲۲)؛ زیرا آهسته‌گام آموزش‌پذیر به فردی گفته می‌شود که بر اساس تعریف انجمن امریکایی نقیصه‌های عقلی، دارای هوش‌به‌ری^۴ بین ۵۵-۵۰ تا تقریباً ۷۰ می‌باشند و در مدارس استثنائی تحصیل می‌کنند (فرهنگ کودکان استثنائی، ۲۰۱۰: ۳۷۴). بر این اساس، از ضروریات برنامه‌های درسی این گروه آن است که به آن‌ها فرصتی داده شود تا توانایی‌هایشان را برای حمایت از خود به ظهور برسانند و از یأس و ناامیدی ناشی از این‌که ممکن است نتوانند مانند دیگران در کارشان شایستگی پیدا کنند، جلوگیری شود (گیلبراید^۵، ۲۰۰۰: ۱۷؛ ویری و همکاران^۶، ۲۰۰۴: ۵۰؛ والش و همکاران^۷، ۱۹۹۴: ۱۵).

هدف برنامه درسی دانش‌آموزان آهسته‌گام باید به گونه‌ای باشد که آنان را برای نوعی شغل تربیت کند (دیپی پی و همکاران^۸، ۲۰۰۹: ۱۴۵؛ نوتا و همکاران^۹، ۲۰۰۸: ۴۳۸) بسیاری عقیده دارند که چون دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نمی‌توانند در برخی مباحث تحصیلی شایستگی کامل کسب کنند یا موفقیتی به دست آورند، لذا بهترین برنامه درسی برای آنان باید نوعی کلاس کارآموزی حرفه‌ای باشد (زیمانسکی^{۱۰}، ۲۰۰۰: ۴۹۹). ولی تأکید بر این نکته ضروری است که دست‌اندرکاران آموزش دانش‌آموزان آهسته‌گام، علاوه بر توجه به آموزش مهارت‌های پایه و تعدیل برنامه درسی، باید به نوعی اقدام کنند که در نوجوانان نسبت به آینده به ویژه موضوع استخدام که برای آنان فایده بسیار

-
1. Mental retardation
 2. colligues & Watzke
 3. Shchelín, O.V.
 4. IQ
 5. Gilbride, G
 6. Verri, A
 7. Walsh, P.N
 8. DiPipi-Hoy, C
 9. Nota, L
 10. Szymanski, E.M

دارد، بیشتر ایجاد شود (روزلر^۱، ۲۰۰۲: ۲۰۷، دنیلز^۲، ۲۰۰۷: ۳۱۰) در این راستا پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند، به جای آن‌که مشاغل خاصی را به دانش‌آموزان آهسته‌گام بیاموزند، بهتر است مهارت‌های اساسی لازم جهت ورود به مشاغل نیمه‌تخصصی یا غیرتخصصی را در برنامه درسی این گروه بگنجانند (لافتیگ^۳، ۲۰۰۵: ۳۲۳؛ لیندستروم^۴، ۲۰۰۰: ۹۰؛ ییپ^۵، ۲۰۰۷: ۸۰).

برنامه درسی^۶ مشتمل بر تدابیری است که امکان سامان‌بخشی اقدامات جریان یاددهی - یادگیری را فراهم می‌کند و با سه پرسش عمده همراه است: چرا باید به آموزش اقدام کرد (هدف)، چگونه باید به آموزش اقدام کرد (روش) و چگونه می‌توان از توفیق فعالیت‌های آموزش اطلاع حاصل کرد (ارزشیابی) (موسی‌پور، ۱۳۸۵). بنابراین، برنامه‌ریزی درسی^۷ فعالیتی است که ضمن تعیین اهداف، چگونگی تحقق بخشیدن به آن‌ها و راه‌های سنجش میزان تحقق آن‌ها را در جریان یاددهی و یادگیری تعیین می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۱۴). در زمینه تعیین اهداف باید خاطر نشان کرد امروزه به آموزش به صورت مقطعی نمی‌نگرند، به ویژه در مورد افراد کم‌توان ذهنی. آموزش و توان‌بخشی یک مقوله مادام‌العمر است که می‌تواند و می‌بایست گستره زندگی فرد از قبل از تولد تا پایان عمر را پوشش دهد (ییپ، ۲۰۰۷: ۸۱؛ میگیلیور و همکاران^۸، ۲۰۰۴: ۱۴۱). از آن‌جا که یک فرد کم‌توان ذهنی در تمامی مراحل زندگی به درجات مختلف و به انواع متنوعی از خدمات آموزش و توان‌بخشی نیازمند و وابسته است، لذا نگرش مقطعی به آموزش حرفه‌ای، یکی از آسیب‌های اثربخشی آموزش‌های این گروه می‌باشد. آموزش خودکفایی فردی موجب سازگاری فرد در محیط، افزایش توانایی کارکردن با دیگران، یافتن شغل مناسب، باقی ماندن در کار و داشتن زندگی مستقل در

-
1. Roessler, R.T
 2. Daniels, T.,M.,
 3. Luftig,R.L
 4. Linderstorm, L.E
 5. Yip,K.Sh
 6. Curriculum
 7. Curriculum Development
 8. Migliore, A.

افراد آهسته‌گام آموزش‌پذیر می‌شود (کلارک^۱، ۱۹۹۴: ۳۶؛ ییپ، ۲۰۰۷: ۸۰). برای تحقق بخشیدن به اهداف برنامه درسی و تبدیل آن به برنامه درسی کارآمد، باید برنامه‌های آموزش شغلی اثربخش برای مراحل و موقعیت‌های مختلف زندگی فرد، طرح‌ها و راهبردهای به هم پیوسته و منسجمی را تدوین، اجرا و نظارت نمود که در مجموع خودکفایی فردی و تداوم شغلی و پایداری نسبی وضعیت فرد را تأمین نماید (شه‌نصریان^۲، ۲۰۰۱: ۲۷۵، آلول و همکاران^۳، ۲۰۰۹: ۸۳). حال مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که در برنامه‌های جاری حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر در ایران، تا چه میزان به آموزش مهارت‌های خودکفایی فردی توجه می‌شود و تا چه میزان باید به چنین موضوعی توجه شود؟

سوابق موضوع و چهارچوب نظری پژوهش

کسب مهارت‌های فردی و اجتماعی و سازگاری با موانع زندگی، همواره بخش مهمی از زندگی افراد آهسته‌گام می‌باشد و در ادوار متفاوت زندگی آنان، به اشکال گوناگون تجلی می‌یابد (آلول، ۲۰۰۹: ۸۳؛ شلین^۴، ۲۰۰۴: ۶۹). روان‌شناسان در بررسی اختلالات رفتاری و انحرافات اجتماعی، به این نتیجه رسیده‌اند که بسیاری از اختلالات و آسیب‌ها در ناتوانی افراد آهسته‌گام، در تحلیل‌های «خود» و «موقعیت خود» ریشه دارند (اینسلن^۵، ۲۰۰۸: ۵۳). در این راستا جهت جلوگیری از انزوای افراد کم‌توان ذهنی در جامعه، باید راه‌کارهای روبه‌رو شدن با موقعیت‌های دشوار زندگی را به آنان آموخت. خودکفایی فردی^۶، آن نوع توانایی شناختی، عاطفی و عملی است که برای موفقیت و احساس شادمانی در زندگی روزمره معمولی و عادی مورد نیاز می‌باشد و اهداف آموزش این مهارت‌ها، از الزامات و نیازهای روزمره زندگی محسوب می‌شود

-
1. Clark, G.M
 2. Shahnasarian, M.
 3. Alwell, M.
 4. Shchelin, O.V
 5. Enslen, P., O
 6. Self Sufficiently

(اینسلین، ۲۰۰۸: ۲۷). به نظر اینسلن (۲۰۰۸)، خودکفایی فردی یعنی «ایجاد روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی بدون کمک دیگری، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود و یا دیگران صدمه می‌زند» (ص ۱۶). خودکفایی فردی بر این اصل استوار است که فرد آهسته‌گام آموزش‌پذیر حق دارد توانمند شود و نیاز دارد که بتواند از خود و علایق خود در برابر موقعیت‌های سخت زندگی دفاع کند (بوند^۱، ۱۹۹۲: ۲۴۵؛ اینسلن، ۲۰۰۸: ۳۵). در کل، می‌توان گفت منظور از خودکفایی فردی آن نوع از قابلیت‌ها و مهارت‌های عملی است که موجب رفتارهای مثبت و سازگارانه گردیده و احساس کامیابی، توانمندی و شادکامی را در زندگی فردی و یافتن شغل، رضایت از شغل و ثبات شغل را در زندگی اجتماعی برای فرد کم‌توان ذهنی پدید می‌آورد (لافتیگ، ۲۰۰۵: ۳۱۸؛ میگلور^۲، ۲۰۰۸: ۳۵). این قابلیت‌ها افراد آهسته‌گام آموزش‌پذیر را قادر می‌سازد تا با خود، دیگران و با کل جامعه با موفقیت کنار بیایند و در عین حال به مهارت‌ها و رفتارهایی اشاره دارد که فرد را قادر می‌سازند مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران با خواست‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه به ویژه در روابط بین فردی به شکل مؤثری روبه‌رو شود (فراری، ۲۰۰۸: ۴۳۸؛ بلوستین، ۲۰۰۶: ۳۴؛ سینامون، ۲۰۰۴: ۲۱۲؛ نوتا، ۲۰۰۶: ۳۷۱). وجه مشترک برداشت‌های گوناگون از مهارت خودکفایی فردی تأکید بر مقوله‌های ذیل است: مهارت‌های اجتماعی، مقابله با هیجانات منفی و استرس، مهارت‌های تصمیم‌گیری، خودکنترلی، ابراز وجود، آگاهی شغلی و حرفه‌ای (نوتا، ۲۰۰۶: ۳۷۳).

براساس تحقیقات انجام شده فاصله زیادی میان برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و محیط واقعی کار وجود دارد (آگوستین، ۲۰۰۱: ۵؛ آلول، ۲۰۰۹: ۸۴؛ بهراد، ۱۳۸۳: ۴۵). هم‌چنین بسیاری از افراد کم‌توان ذهنی پس از تحصیلات دوره متوسطه، به عنوان عنصری غیرفعال در جامعه محسوب می‌شوند (ویری و همکاران، ۲۰۰۴: ۴۹؛ اصغری

1 . Bond, G.R
2 . Migliore, A.

نکاح، ۱۳۸۷: ۳۴). موفقیت در کار و شغل به مهارت‌هایی بستگی دارد که فرد در مدرسه می‌آموزد. آموزش این مهارت‌ها باید تا هنگامی که فرد به عنوان یک بزرگسال در جامعه تثبیت می‌شود، ادامه یابد (دیپی پی، ۲۰۰۹: ۱۴۶). در هر صورت باید به خاطر داشت که افراد کم‌توان ذهنی علاوه بر کمبودهای سازشی، در زمینه توانایی‌های شغلی نیز دارای مشکلات قابل توجهی هستند (هیئت^۱، ۲۰۰۷: ۲۳۹). تلفیق به موقع آموزش شغلی و برنامه درسی ویژه، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا درباره مشاغل موجود، مشاغل مورد علاقه و مشاغلی که علاقه به آن‌ها ندارند، آگاه‌تر گردند. افزودن آموزش شغلی به برنامه درسی این احتمال را افزایش می‌دهد که فرایند برنامه درسی به فعالیتی منجر شود که این دانش‌آموزان بتوانند به طور مؤثری در آن شرکت کرده و به خودکفایی فردی برسند (ومیر^۲، ۲۰۰۶: ۳؛ چمبرز^۳، ۲۰۰۷: ۵). مطالعات نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزش شغلی تحول‌محور، در افزایش شایستگی شغلی دانش‌آموزان در معرض خطر (فرانک و سینلگتون^۴، ۲۰۰۰: ۱۳۴)، بهبود ابعاد دیگر همانند حضور مرتب در مدرسه و پیشرفت نمره‌ها، بهبود باورهای درباره خود و دیگران و ادراک فرد از فرصت‌های آینده، موفقیت‌آمیز بوده‌اند. با مرتبط ساختن تحصیلات به کار و زندگی، برنامه‌ریزان می‌توانند اولین گام مهم در کمک به دانش‌آموزان آهسته‌گام را برای ماندن در مدرسه بردارند (لوینسون و پالمر^۵، ۲۰۰۵: ۱۲؛ کاترین کویگلی^۶، ۲۰۰۷: ۲). بدیهی است خودکفایی فردی در آنان نوعی توانمندی شغلی را نیز سبب می‌شود و مهم این است که این افراد، خودکفایی فردی را به منظور پیدا کردن کار، باقی ماندن بر سرکار، موفق بودن، داشتن زندگی مستقل در جامعه و انطباق هر چه بیشتر با جامعه به‌کار گیرند (کرنان، ۲۰۰۰: ۹۴؛ اول، ۲۰۰۹: ۸۴). برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با وارد ساختن آموزش شغلی مناسب هر گروه در برنامه درسی، علاقه دانش‌آموزان به برنامه‌های

-
1. Hyatt, K.,H.
 2. Wehmeyer, M.,L
 3. Chambers , C.R
 - 4 . Frank, A.R.,& Singleton, P.L
 5. Levinson, E.M.,& Palmer, E.J.
 - 6 . Katherine Quigley, m.

روزمره‌اشان را بیشتر نمایند و باعث شوند آن‌ها به طور مؤثری به این برنامه‌ها بپردازند (گیبونز^۱، ۱۹۸۴: ۷۱؛ پرکینز^۲، ۲۰۰۲: ۲۹۵).

براون^۳ (۲۰۰۲) در توضیح و تفسیر توانمندی شغلی، کارکنانی را به لحاظ شغلی توانمند می‌داند که از توانایی‌ها و مهارت‌های فنی و فرایندی برخوردار باشند، از دانش نظری و تخصصی خود در محیط واقعی کار استفاده کنند، از مهارت‌ها و شایستگی‌های کلیدی برخوردار بوده و ترکیبی از ویژگی‌های شناختی و نیمه‌شناختی را دارا باشند (ص. ۱۵۰). آلول و کوب^۴ (۲۰۰۹) توانمندی شغلی را ترکیب هم‌افزای کیفیت‌ها و صلاحیت‌های فردی، مهارت‌های فنی و فرایندی و مهارت‌ها و شایستگی‌های کلیدی می‌دانند (آلول و کوب، ۲۰۰۹: ۸۵). فورنز^۵ (۲۰۰۷) ابعاد توانمندی شغلی را در سه دسته اصلی تقسیم نموده که شامل مهارت‌های آکادمیک، مهارت‌های مدیریت فردی و مهارت‌های کار گروهی است (فورنز، ۲۰۰۷: ۲۳). هم‌چنین کاترین (۲۰۰۷: ۲۰) گروه‌بندی زیر از مهارت‌های خودکفایی فردی را ارائه می‌دهد:

- شایستگی‌های فردی^۶: ریاضیات، خواندن و نوشتن، مهارت‌های ارتباطی؛
 - قابلیت اعتماد^۷: اخلاق و مدیریت فردی، رشد حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری؛
 - مهارت‌های اجتماعی^۸: توانایی‌های سازمانی، توانایی در مذاکره، کار گروهی.
- با توجه به موارد ذکر شده و به استناد نظر فورنز (۲۰۰۷: ۱۰) می‌توان گفت «خودکفایی فردی» در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شامل نهادهای دانش (آنچه فرد می‌داند)، مهارت‌ها (آنچه فرد بر اساس دانسته‌های خود قادر به انجام است) و نگرش‌ها (چگونگی بهره‌گیری فرد از مهارت‌های خود در ارتباط با اهداف و زندگی) می‌باشد. این مهارت‌ها به افراد کم‌توان ذهنی کمک می‌کند تا در محیط‌های اجتماعی بازخورد

1. Gibbons, J.S.
2. Perkins, R.,
3. Brown, B
4. Alwell, M., & Cobb, B
5. Fornes, S.L.
6. Individual confidences
7. Confidence Capability
8. Social Skills

مثبت دریافت کنند، از روبه‌رو شدن با بازخوردهای منفی احتراز نمایند و در برقراری روابط بین فردی موفق‌تر عمل نمایند (وورث^۱، ۲۰۰۴: ۱۴۱؛ فورنز، ۲۰۰۷: ۱).

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و سازمان آموزش و پرورش استثنائی ایران در سال ۱۳۸۸ اهداف آموزش به افراد کم‌توان ذهنی آماده به کار (دوره متوسطه حرفه‌ای) را در قالب «دستیابی به خودکفایی فردی و اقتصادی و ارتقاء انگیزه کار و فعالیت و کسب مهارت‌های شغلی» با تأکید بر توان‌بخشی حرفه‌ای عنوان نموده است (آیین‌نامه دوره متوسطه حرفه‌ای ۱۳۸۸: ۳-۴). اما، با وجود تلاش‌های آموزش و پرورش استثنائی ایران در زمینه توانمندسازی شغلی دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر برای داشتن زندگی سالم و سازگارانه، این گروه از نظر شاخص‌های کسب مهارت‌های خودکفایی فردی دچار مشکلاتی در زندگی می‌باشند (شهرامی، ۱۳۸۲: ۲۱؛ بهراد، ۱۳۸۵: ۱۲؛ اصغری نکاح، ۱۳۸۷: ۱۲).

تحقیقات صورت گرفته در زمینه دوره مهارت‌های حرفه‌ای در ایران بیانگر آن است که نیل به اهداف توانمندسازی شغلی در صحنه عمل چندان مورد تأیید قرار نگرفته و میزان دستیابی دانش‌آموختگان آهسته‌گام آموزش‌پذیر به توانمندسازی شغلی، فقدان یا کمبود آن را نشان می‌دهد (بهراد، ۱۳۸۳: ۳۵؛ طاهری، ۱۳۸۲: ۶۳). شهرامی و متقیانی (۱۳۸۰) در تحقیقات خود نشان دادند که نیل به اهداف استقلال اجتماعی و اقتصادی با ارائه آموزش‌های صرفاً نظری به ویژه از نوعی که در مقاطع تحصیلی آموزش و پرورش استثنائی ایران ارائه می‌گردد، امکان‌پذیر نیست؛ بلکه آموزش‌های کاملاً کاربردی و مهارت‌مداری لازم است که نیازهای فرد معلول را به عنوان یک عضو جامعه مدنظر قرار دهد (شهرامی و متقیانی، ۱۳۸۰: ۷). محسنی صدر (۱۳۸۳) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسید که گرچه اقدام برگزاری کلاس‌های حرفه‌آموزی در مقاطع مختلف اقدام صحیحی است، اما برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه‌ای نیاز به غنای بیشتری دارد تا رغبت و علایق حرفه‌آموزان را برانگیزاند (محسنی صدر، ۱۳۸۰:

1. Wadsworth, J.

۶۵). بهراد (۱۳۸۳) در تحقیقی نتیجه گرفت که محتوای برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه‌ای باید به گونه‌ای غنی گردد تا موجب افزایش مهارت‌های زندگی روزمره افراد عقب‌مانده ذهنی شود. با توجه به موضوعاتی که مطرح گردید مسئله اساسی پژوهش حاضر، این است که تا چه میزان برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای قادر بوده است دانش‌آموزان را به مهارت خودکفایی فردی برساند؟

در تلاش برای فهم برنامه درسی به تعریف و عناصر آن اشاره می‌شود. در این‌جا، برنامه درسی به عنوان محصول مطرح است و سندی را شامل می‌شود که می‌تواند نقش راهنمای فعالیت‌های یاددهنده و یادگیرنده را در فرایند تربیتی بر عهده داشته باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). این سند دربردارنده هدف‌ها، محتوا، روش، ارزشیابی و زمان است و با عنایت به محیط تهیه می‌شود. بر این اساس، اولاً این پرسش مطرح است که آیا باید انتظار داشت که برنامه درسی مهارت‌های حرفه‌ای دوره متوسطه دانش‌آموزان آهسته‌گام به طور کلی و هر یک از عناصر آن به «مهارت خودکفایی فردی» عنایت داشته باشد و ثانیاً می‌توان پرسید که به واقع برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر پسر تا چه میزان به این موضوع توجه داشته است.

پرسش‌های مورد نظر

- ۱- برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تا چه میزان باید به مهارت خودکفایی فردی توجه داشته باشد؟
- ۲- برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی هم‌اکنون تا چه میزان به مهارت خودکفایی فردی توجه دارد؟
- ۳- برنامه درسی کنونی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از حیث توجه به مهارت خودکفایی فردی تا چه میزان با وضعیت مطلوب انطباق دارد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش: به شکل‌های متفاوتی می‌توان به پرسش‌های این پژوهش پاسخ داد. در این جا تلاش می‌شود تا با کسب اطلاع از نظرات و دیدگاه‌های دست‌اندرکاران و متخصصان امور آموزش متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، تصویری از آنچه «باید باشد» و «آنچه هست» ارائه گردد و از طریق «مقایسه» دو وجه مذکور، درباره وضعیت کنونی قضاوتی به عمل آید و الزامات آینده آشکار شود. گروه‌های دست‌اندرکار شامل دبیران مدارس، کارشناسان ستادی، متخصصان و کارفرمایان (صاحبان مشاغل) می‌باشند. منطق این انتخاب با عنایت به نظریه سطوح برنامه درسی یا الگوی مطالعه نظام مدرسه‌ای^۱ (کلاین، ۱۹۹۱) آن است که نظرات متخصصان برنامه‌ریزی درسی و پرورش کودکان استثنائی معرف برنامه درسی آکادمیک، نظرات کارشناسان ستادی معرف برنامه درسی رسمی، نظرات دبیران معرف برنامه درسی آموزشی و نظرات کارفرمایان معرف برنامه درسی تجربه شده توسط دانش‌آموزان آهسته‌گام می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این تحقیق را کلیه کارشناسان ستادی سازمان آموزش و پرورش استثنائی (۴۵ نفر)، کلیه متخصصان برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی آگاه از آموزش متوسطه حرفه‌ای (۱۰۰ نفر)، کلیه دبیران که در مقطع متوسطه حرفه‌ای در سال ۸۸-۸۹ در استان قزوین مشغول به خدمت بوده‌اند (۱۲۰ نفر) و کارفرمایانی که در شهر قزوین در سال ۱۳۸۸ دارای کارمندان کم‌توان ذهنی بوده‌اند (۱۵ نفر) تشکیل می‌دهند.

در سه گروه اول، برای تعیین حجم نمونه آماری از فرمول کوکران استفاده گردیده و در انتخاب نمونه کارفرمایان از روش تمام‌شماری استفاده شد. بر این اساس تعداد ۸۰ متخصص برنامه‌ریزی درسی، ۴۰ کارشناس ستادی، ۹۲ دبیر و ۱۵ کارفرما، نمونه آماری مورد نظر را تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه از شیوه در دسترس استفاده شد و کسانی

1. A Study of Schooling (SOS)

که حاضر به همکاری بودند، به ارائه اطلاعات اقدام کردند.

ابزار: جهت جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز پژوهش، از پرسشنامه استفاده شده است. این پرسشنامه در این پژوهش و بر اساس چهارچوب نظری آن تهیه شد. پرسشنامه شامل ۴۴ گویه درباره عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی، زمان و محیط) دوره متوسطه حرفه‌ای بود و بر سنجش مؤلفه‌های خودکفایی فردی (شامل: شناسایی و ارزیابی توانایی‌های شخصی، تعیین اهداف شخصی، تعهد به کار و وجدان کاری، توانایی اجرای کار بدون نظارت، توانایی کارفرینی، حفظ کار و سازگاری در جامعه و روابط میان فردی) تمرکز داشت. در پرسشنامه طیف نمرات برای کسب پاسخ‌ها لحاظ شد و این طیف نمره‌گذاری (۱۰-۰) شرایط را برای استفاده از مقیاس فاصله‌ای فراهم کرد. پایایی پرسشنامه با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ (۰/۹۵=) و روایی آن با استفاده از قضاوت متخصصان (روانشناسان کودکان استثنائی و برنامه‌ریزان درسی) به دست آمد. شیوه تحلیل داده‌ها: به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. در تحلیل توصیفی داده‌ها از فراوانی، درصد و درصد تراکی، میانگین و ... و در تحلیل استنباطی از آزمون‌های مقایسه میانگین‌ها (T)، تحلیل واریانس (ANOVA) و آزمون تعقیبی شفه (LSD) استفاده شده است.

نتایج

۱. برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تا چه میزان باید به مهارت خودکفایی فردی توجه داشته باشد؟
برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر همه گروه‌های مرجع باید به مهارت خودکفایی فردی توجه جدی داشته باشد.

جدول ۱. شاخص‌های آماری عناصر برنامه درسی مهارت‌های خودکفایی فردی در وضع

مطلوب

| افراد | شاخص | عناصر برنامه درسی مهارت‌های خودکفایی فردی در وضع مطلوب | | | | |
|---------|--------------|--|-------|----------|--------|-------|
| | | محیط | زمان | ارزشیابی | روش‌ها | محتوا |
| کارشناس | کمینه | ۹,۷۸ | ۹,۵۶ | ۹,۶۷ | ۹,۳۳ | ۹,۳۳ |
| | بیشینه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ |
| | میانه | ۱۰,۰۰ | ۱۰,۰۰ | ۱۰,۰۰ | ۱۰,۰۰ | ۹,۷۸ |
| | میانگین | ۹,۹۴ | ۹,۹۰ | ۹,۹۲ | ۹,۹۸ | ۹,۹۱ |
| | انحراف معیار | ۰,۰۹ | ۰,۱۴ | ۰,۱۳ | ۰,۱۸ | ۰,۱۶ |
| متخصص | کمینه | ۹,۵۶ | ۹,۴۴ | ۹,۵۶ | ۹,۵۶ | ۹,۴۴ |
| | بیشینه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ |
| | میانه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۹,۸۹ | ۹,۸۳ |
| | میانگین | ۹,۹۰ | ۹,۹۰ | ۹,۹۰ | ۹,۹۰ | ۹,۸۲ |
| | انحراف معیار | ۰,۱۳ | ۰,۱۵ | ۰,۱۳ | ۰,۱۲ | ۰,۱۵ |
| دبیر | کمینه | ۹,۱۱ | ۹,۱۱ | ۹,۱۱ | ۹,۳۳ | ۸,۵۶ |
| | بیشینه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۹,۴۴ |
| | میانه | ۹,۶۷ | ۹,۷۸ | ۹,۷۸ | ۹,۷۸ | ۹,۰۰ |
| | میانگین | ۹,۷۲ | ۹,۷۵ | ۹,۷۲ | ۹,۷۷ | ۹,۷۸ |
| | انحراف معیار | ۰,۲۱ | ۰,۲۲ | ۰,۲۲ | ۰,۱۸ | ۰,۱۷ |
| کارفرما | کمینه | ۹,۲۲ | ۹,۲۳ | ۹,۳۳ | ۹,۴۴ | ۸,۶۷ |
| | بیشینه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۹,۳۳ |
| | میانه | ۹,۷۸ | ۹,۷۸ | ۹,۷۸ | ۹,۷۸ | ۹,۰۰ |
| | میانگین | ۹,۷۲ | ۹,۷۳ | ۹,۷۶ | ۹,۷۹ | ۸,۹۷ |
| | انحراف معیار | ۰,۲۸ | ۰,۲۵ | ۰,۲۱ | ۰,۲۱ | ۰,۲۰ |
| کل | کمینه | ۹,۱۱ | ۹,۱۱ | ۹,۱۱ | ۹,۳۳ | ۹,۵۶ |
| | بیشینه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ |
| | میانه | ۹,۸۹ | ۹,۸۹ | ۹,۸۹ | ۹,۸۹ | ۹,۵۶ |
| | میانگین | ۹,۸۲ | ۹,۸۳ | ۹,۸۲ | ۹,۸۴ | ۹,۴۴ |
| | انحراف معیار | ۰,۲۰ | ۰,۲۰ | ۰,۲۰ | ۰,۱۷ | ۰,۴۳ |

این توجه نیز باید در همه عناصر برنامه درسی ظهور یابد. با نگاهی کمی، می‌توان گفت که گروه‌های مرجع بر این باورند که ارزش این مقوله در برنامه درسی ۹۴ درصد است. گرچه از نگاه آنان می‌توان تفاوت‌هایی را بین عناصر برنامه در نظر گرفت؛ اما در مجموع محتوای برنامه درسی باید بیشترین عنایت را به مهارت‌های فردی داشته باشد (جدول شماره ۱).

در مجموع، گروه‌های مورد بررسی بر این اعتقادند که در وضعیت مطلوب باید بحث مهارت‌های فردی با نمره ۹۴ درصد در هدف‌ها، با نمره ۹۹ درصد در محتوا، با نمره ۹۸ درصد در روش‌ها، با نمره ۹۸ درصد در ارزشیابی، ۹۸ درصد در زمان و ۹۸ درصد در محیط دنبال شود (جدول ۲).

جدول ۲: اهمیت عنایت برنامه درسی به مهارت‌های خودکفایی فردی

(وضعیت مطلوب)

| P | F | DF | MS | SS | منابع تغییر | مهارت‌ها |
|------|-------|-----|------|------|-------------|----------|
| .۰۰۰ | ۲۱,۲ | ۳ | ۰,۷ | ۲,۰ | بین گروهی | محیط |
| | | ۲۲۳ | ۰,۰ | ۷,۰ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۹,۰ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۱۳,۱ | ۳ | ۰,۴ | ۰,۳ | بین گروهی | زمان |
| | | ۲۲۳ | ۰,۰ | ۷,۶ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۸,۹ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۱۹,۲ | ۳ | ۰,۶ | ۱,۹ | بین گروهی | ارزشیابی |
| | | ۲۲۳ | ۰,۰ | ۷,۲ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۹,۰ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۱۱,۰ | ۳ | ۰,۳ | ۰,۹ | بین گروهی | روش‌ها |
| | | ۲۲۳ | ۰,۰ | ۶,۰ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۶,۸ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۱۲,۲ | ۳ | ۰,۳ | ۰,۹ | بین گروهی | محتوا |
| | | ۲۲۳ | ۰,۰ | ۵,۳ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۶,۲ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۴۲۱,۶ | ۳ | ۱۱,۹ | ۳۵,۶ | بین گروهی | هدف‌ها |

ارزشیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام آموپذیرش پذیر..

| | | | | | | |
|-------|------|-----|-----|------|------------|----|
| | | ۲۲۳ | ۰,۰ | ۶,۳ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۴۱,۹ | جمع | |
| ۰,۰۰۰ | ۵۵,۷ | ۳ | ۱,۳ | ۳,۸ | بین گروهی | کل |
| | | ۲۲۳ | ۰,۰ | ۵,۱ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۸,۹ | جمع | |

از این حیث گروه‌های مورد بررسی دارای نظرات مشابهی بوده‌اند و همه آن‌ها ترتیب عنایت عناصر برنامه درسی به مهارت‌های فردی را به شرح مذکور دانسته‌اند ولی اهمیت موضوع برای همه گروه‌ها یکسان نیست (جدول ۲).
 آزمون تحلیل واریانس نشان می‌دهد که بین نظرات گروه‌های چهارگانه یعنی کارشناس، متخصص، دبیر و کارفرما درباره عنایت برنامه درسی به مهارت‌های خودکفایی فردی تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۵۵/۶$, $df=۲۲۳$ و ۳ , $P=۰/۰۰۰$).

جدول ۳: نتایج آزمون تعقیبی (LSD) درباره عنایت برنامه‌های درسی به مهارت‌های

خودکفایی فردی در وضعیت مطلوب

| مهارت‌ها | | کارشناسان | متخصصان | دبیران | کارفرمایان |
|----------|------------|-----------|---------|--------|------------|
| محیط | کارشناسان | - | ۰/۰۴ | ۰/۲۱ | ۰/۲۲ |
| | متخصصان | - | - | ۰/۱۷ | ۰/۱۸ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۰۱ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| زمان | کارشناسان | - | ۰/۰۰ | ۰/۱۵ | ۰/۱۷ |
| | متخصصان | - | - | ۰/۱۵ | ۰/۱۷ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۰۲ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| ارزشیابی | کارشناسان | - | ۰/۰۲ | ۰/۲۰ | ۰/۱۶ |
| | متخصصان | - | - | ۰/۱۸ | ۰/۱۳ |
| | دبیران | - | - | - | -۰/۰۴ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| روش | کارشناسان | - | -۰/۰۱ | ۰/۱۲ | ۰/۱۰ |
| | متخصصان | - | - | ۰/۱۳ | ۰/۱۱ |

| | | | | | |
|-------|------|-------|---|------------|-------|
| -۰/۰۲ | - | - | - | دبیران | |
| - | - | - | - | کارفرمایان | |
| ۰/۱۱ | ۰/۱۳ | ۰/۰۱ | - | کارشناسان | محتوا |
| ۰/۱۰ | ۰/۱۲ | - | - | متخصصان | |
| ۰/۰۲ | - | - | - | دبیران | |
| - | - | - | - | کارفرمایان | |
| ۰/۸۴ | ۰/۷۸ | -۰/۰۱ | - | کارشناسان | هدف |
| ۰/۸۴ | ۰/۷۹ | - | - | متخصصان | |
| ۰/۰۶ | - | - | - | دبیران | |
| - | - | - | - | کارفرمایان | |
| ۰/۲۶ | ۰/۳۷ | ۰/۰۱ | - | کارشناسان | کل |
| ۰/۲۶ | ۰/۲۶ | - | - | متخصصان | |
| ۰/۰۰ | - | - | - | دبیران | |
| - | - | - | - | کارفرمایان | |

نتایج آزمون تعقیبی (LSD) حاکی از آن است که تفاوت نظر در بین همه گروه‌های مورد بررسی معنادار می‌باشد. یعنی نظرات کارشناسان، متخصصان، دبیران و کارفرمایان درباره عنایت برنامه درسی به مهارت‌های خودکفایی فردی متفاوت از یکدیگر است. همچنین این تفاوت در هریک از ابعاد برنامه یعنی محیط، زمان، ارزشیابی، روش، محتوا و هدف نیز وجود دارد (جدول شماره ۳).

۲. برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی هم‌اکنون تا چه میزان به مهارت خودکفایی فردی توجه دارد؟

برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر همه گروه‌های مرجع چندان توجهی به مهارت خودکفایی فردی نداشته است. این کم‌توجهی نیز در همه عناصر برنامه درسی ظهور یافته است.

جدول ۴. شاخص‌های آماری عناصر برنامه درسی مهارت‌های خودکفایی فردی در وضع

موجود

| افراد | شاخص | عناصر برنامه درسی مهارت‌های خودکفایی فردی در وضع موجود | | | | | |
|---------|--------------|--|------|----------|--------|-------|--------|
| | | محیط | زمان | ارزشیابی | روش‌ها | محتوا | هدف‌ها |
| کارشناس | کمینه | ۷,۵۶ | ۸,۱۱ | ۷,۸۹ | ۷,۸۹ | ۸,۰۰ | ۸,۱۱ |
| | بیشینه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ |
| | میانه | ۹,۲۲ | ۹,۳۳ | ۹,۳۹ | ۹,۴۴ | ۹,۴۴ | ۹,۳۹ |
| | میانگین | ۹,۲۶ | ۹,۳۳ | ۹,۳۵ | ۹,۳۹ | ۹,۳۴ | ۹,۳۴ |
| | انحراف معیار | ۰,۶۱ | ۰,۴۹ | ۰,۵۴ | ۰,۵۱ | ۰,۴۹ | ۰,۵۱ |
| متخصص | کمینه | ۷,۶۷ | ۷,۸۹ | ۸,۰۰ | ۷,۷۸ | ۷,۸۹ | ۸,۰۰ |
| | بیشینه | ۱۰,۰۰ | ۹,۴۴ | ۹,۳۳ | ۹,۵۶ | ۱۰,۰۰ | ۹,۸۹ |
| | میانه | ۹,۰۰ | ۸,۷۸ | ۸,۶۷ | ۸,۶۷ | ۸,۸۹ | ۸,۹۴ |
| | میانگین | ۸,۹۵ | ۸,۷۵ | ۸,۷۰ | ۸,۷۳ | ۸,۷۹ | ۸,۹۵ |
| | انحراف معیار | ۰,۵۱ | ۰,۴۲ | ۰,۳۵ | ۰,۳۶ | ۰,۴۴ | ۰,۴۲ |
| دبیر | کمینه | ۰,۵۶ | ۰,۵۶ | ۰,۲۲ | ۰,۲۲ | ۰,۲۲ | ۱,۴۴ |
| | بیشینه | ۳,۶۷ | ۳,۴۴ | ۳,۳۳ | ۳,۰۰ | ۲,۸۹ | ۴,۴۴ |
| | میانه | ۲,۱۱ | ۱,۸۳ | ۱,۵۶ | ۱,۴۴ | ۱,۷۶ | ۳,۰۰ |
| | میانگین | ۲,۱۰ | ۱,۹۲ | ۱,۶۱ | ۱,۴۴ | ۱,۵۳ | ۲,۹۲ |
| | انحراف معیار | ۰,۷۶ | ۰,۷۲ | ۰,۷۲ | ۰,۷۰ | ۰,۷۳ | ۰,۶۶ |
| کارفرما | کمینه | ۰,۶۷ | ۰,۶۷ | ۰,۷۸ | ۰,۵۶ | ۰,۴۴ | ۱,۳۳ |
| | بیشینه | ۱,۸۹ | ۱,۶۷ | ۱,۵۶ | ۱,۶۷ | ۲,۰۰ | ۲,۸۹ |
| | میانه | ۱,۴۴ | ۱,۱۱ | ۱,۲۲ | ۱,۲۲ | ۱,۱۱ | ۲,۳۳ |
| | میانگین | ۱,۲۷ | ۱,۱۶ | ۱,۲۳ | ۱,۱۲ | ۱,۰۵ | ۲,۱۸ |
| | انحراف معیار | ۰,۳۸ | ۰,۳۳ | ۰,۲۴ | ۰,۳۵ | ۰,۴۳ | ۰,۵۳ |
| کل | کمینه | ۰,۵۶ | ۰,۵۶ | ۰,۲۲ | ۰,۲۲ | ۰,۲۲ | ۱,۳۳ |
| | بیشینه | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ |
| | میانه | ۷,۶۷ | ۸,۰۰ | ۸,۱۱ | ۸,۲۲ | ۸,۰۰ | ۸,۱۱ |
| | میانگین | ۵,۷۲ | ۵,۵۸ | ۵,۴۵ | ۵,۳۹ | ۵,۴۳ | ۶,۱۳ |
| | انحراف معیار | ۳,۶۰ | ۳,۶۲ | ۳,۷۳ | ۳,۸۳ | ۳,۸۱ | ۳,۱۹ |

با نگاهی کمی، می‌توان گفت که گروه‌های مرجع بر این باورند که ارزش این مقوله در برنامه درسی کنونی حدود ۵۶ درصد است. گرچه از نگاه آنان می‌توان تفاوت‌هایی را بین عناصر برنامه در نظر گرفت؛ اما در مجموع هدف‌های برنامه درسی بیشترین عنایت را به مهارت‌های فردی داشته‌اند (جدول شماره ۴).

جدول ۵: تفاوت نظر گروه‌ها درباره توجه برنامه درسی به مهارت‌های خودکفایی

فردی (وضعیت موجود)

| P | F | DF | MS | SS | منابع تغییر | مهارت‌ها |
|------|--------|-----|--------|--------|-------------|----------|
| .۰۰۰ | ۲۳۵۸,۲ | ۳ | ۹۴۷,۴ | ۲۸۴۱,۲ | بین گروهی | محیط |
| | | ۲۲۳ | ۰,۴ | ۸۹,۶ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۲۹۳۱,۷ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۲۹۶۵,۲ | ۳ | ۹۶۵,۰ | ۲۸۹۵,۱ | بین گروهی | زمان |
| | | ۲۲۳ | ۰,۳ | ۷۲,۶ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۲۹۶۷,۷ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۳۳۳۲,۳ | ۳ | ۱۰۲۶,۹ | ۳۰۸۰,۷ | بین گروهی | ارزشیابی |
| | | ۲۲۳ | ۰,۳ | ۶۸,۷ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۳۱۴۹,۴ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۳۵۸۳,۱ | ۳ | ۱۰۸۰,۰ | ۳۲۳۹,۳ | بین گروهی | روش‌ها |
| | | ۲۲۳ | ۰,۳ | ۶۷,۲ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۳۳۰۷,۱ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۳۱۸۱,۴ | ۳ | ۲۰۶۸,۲ | ۳۲۰۴,۵ | بین گروهی | محتوا |
| | | ۲۲۳ | ۰,۳ | ۷۴,۹ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۳۲۷۹,۴ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۲۴۵۶,۲ | ۳ | ۷۴۲,۲ | ۲۲۲۶,۷ | بین گروهی | هدف‌ها |
| | | ۲۲۳ | ۰,۳ | ۶۷,۴ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۲۲۹۴,۱ | جمع | |
| .۰۰۰ | ۴۳۲۴,۶ | ۳ | ۹۶۷,۷ | ۲۹۰۳,۱ | بین گروهی | کل |
| | | ۲۲۳ | ۰,۲ | ۴۹,۹ | درون گروهی | |
| | | ۲۲۶ | | ۲۹۵۳,۰ | جمع | |
| | | | | | | |

ارزشیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام آمپدیزش پذیر..

از این حیث گروه‌های مورد بررسی دارای نظرات مشابهی نبوده‌اند و بین نظرات آن‌ها هم در کل نمره و هم در ترتیب عنایت عناصر برنامه درسی به مهارت‌های فردی تفاوت دیده می‌شود و اهمیت موضوع برای همه گروه‌ها یکسان نیست (جدول ۵).
جدول ۶: نتایج آزمون تعقیبی (LSD) بر حسب گروه‌های چهارگانه در باره عنایت برنامه

درسی به افزایش مهارت‌های خودکفایی فردی در وضعیت موجود

| مهارت‌ها | | کارشناسان | متخصصان | دبیران | کارفرمایان |
|----------|------------|-----------|---------|--------|------------|
| محیط | کارشناسان | - | ۰/۳۱ | ۷/۱۶ | ۸/۰۰ |
| | متخصصان | - | - | ۶/۸۵ | ۷/۶۹ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۸۳ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| زمان | کارشناسان | - | ۰/۵۷ | ۷/۴۱ | ۸/۱۶ |
| | متخصصان | - | - | ۶/۸۴ | ۷/۵۹ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۷۵ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| ارزشیابی | کارشناسان | - | ۰/۶۵ | ۷/۷۵ | ۸/۱۲ |
| | متخصصان | - | - | ۷/۰۹ | ۷/۴۷ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۳۸ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| روش | کارشناسان | - | ۰/۶۵ | ۷/۹۴ | ۸/۲۷ |
| | متخصصان | - | - | ۷/۲۹ | ۷/۶۱ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۳۲ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| محتوا | کارشناسان | - | ۰/۵۵ | ۷/۸۲ | ۸/۲۹ |
| | متخصصان | - | - | ۷/۲۶ | ۷/۷۴ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۴۸ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| هدف | کارشناسان | - | ۰/۳۹ | ۶/۴۱ | ۷/۱۶ |
| | متخصصان | - | - | ۶/۰۲ | ۶/۷۷ |
| | دبیران | - | - | - | ۰/۷۵ |
| | کارفرمایان | - | - | - | - |
| کل | کارشناسان | - | ۰/۵۲ | ۷/۴۲ | ۸/۰۰ |
| | متخصصان | - | - | ۶/۸۹ | ۷/۴۸ |

آزمون تحلیل واریانس نشان می‌دهد که بین نظرات گروه‌های چهارگانه یعنی کارشناس، متخصص، دبیر و کارفرما درباره عنایت برنامه درسی جاری به مهارت‌های خودکفایی فردی تفاوت معناداری وجود دارد ($P=0/000$ ، $df=223$ و $F=4324/6$). همچنین آزمون‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که نظرات چهار گروه مذکور درباره ابعاد برنامه درسی جاری یعنی هدف‌ها، محتوا، ارزشیابی، زمان و محیط دارای تفاوت معنادار است.

نتایج آزمون تعقیبی (LSD) حاکی از آن است که تفاوت نظر در بین همه گروه‌های مورد بررسی معنادار می‌باشد. یعنی نظرات کارشناسان، متخصصان، دبیران و کارفرمایان درباره عنایت برنامه درسی جاری به مهارت‌های خودکفایی فردی متفاوت از یکدیگر است. همچنین این تفاوت در هر یک از ابعاد برنامه یعنی (محیط، زمان، ارزشیابی، روش، محتوا و هدف) وجود دارد (جدول شماره ۶).

۳. برنامه درسی کنونی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از حیث توجه به مهارت خودکفایی فردی تا چه میزان با وضعیت مطلوب متفاوت است؟

مبنای تعیین مطلوبیت برنامه جاری، میزان انطباق آن با برنامه مطلوب قلمداد شده است. بر این اساس باید انطباق دو برنامه به محک زده شود. در این‌جا از آزمون آماری مقایسه میانگین‌ها استفاده شد. برای اجرای آزمون، ابتدا به بررسی پیش‌فرض‌های آن اقدام و سپس آزمون به عمل آمد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که در کل و در هر یک از عناصر برنامه، بین وضعیت مطلوب و موجود تفاوت وجود دارد (جدول ۷).

ارزشیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام آموپذیرش پذیر..

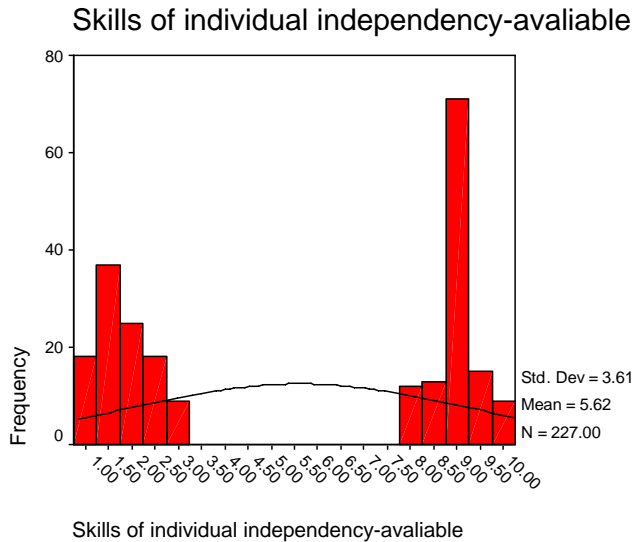
جدول ۷: آزمون t همبسته برای بررسی میزان انطباق برنامه درسی کنونی مهارت‌های خود

کفایی فردی با وضعیت مطلوب

| مهارت‌ها | | کارشناسان | متخصصان | دبیران | کارفرمایان | کل |
|----------|---------------|-----------|---------|---------|------------|-------|
| محیط | میانگین موجود | ۹,۲۶ | ۸,۹۵ | ۲,۱۰ | ۱,۲۷ | ۵,۷۲ |
| | میانگین مطلوب | ۹,۹۴ | ۹,۹۰ | ۹,۷۲ | ۹,۷۲ | ۹,۸۲ |
| | t | ۷,۵۴۹ | ۷۱,۹۳۱ | ۸۸,۸۸۴ | ۷۴,۱۶۱ | ۴۷,۱۳ |
| | df | ۳۹ | ۷۹ | ۹۱ | ۱۴ | ۲۲۶ |
| | p | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ |
| زمان | میانگین موجود | ۹,۳۳ | ۸,۷۵ | ۱,۹۲ | ۱,۱۶ | ۵,۵۸ |
| | میانگین مطلوب | ۹,۹۰ | ۹,۹۰ | ۹,۷۵ | ۹,۷۳ | ۹,۸۳ |
| | T | ۸,۱۱۶ | ۲۶,۱۲ | ۹۷,۹۸۲ | ۹۸,۹۰۱ | ۵۷,۷۸ |
| | df | ۳۹ | ۷۹ | ۹۱ | ۱۴ | ۲۲۶ |
| | P | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ | ۰,۰۰۰ |
| ارزشیابی | میانگین موجود | ۹,۳۵ | ۸,۷۰ | ۱,۶۱ | ۱,۲۳ | ۵,۴۵ |
| | میانگین مطلوب | ۹,۹۲ | ۹,۹۰ | ۹,۷۲ | ۹,۷۶ | ۹,۸۲ |
| | T | ۷,۳۶۷ | ۳۱,۲۷۴ | ۱۰۷,۵۳۹ | ۱۳۶,۵۸ | ۷۰,۶۹ |
| | df | ۳۹ | ۷۹ | ۹۱ | ۱۴ | ۲۲۶ |
| | P | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ |
| روش | میانگین موجود | ۹,۳۹ | ۸,۷۳ | ۱,۴۴ | ۱,۱۲ | ۵,۳۹ |
| | میانگین مطلوب | ۹,۸۹ | ۹,۹۰ | ۹,۷۷ | ۹,۷۹ | ۹,۸۴ |
| | T | ۶,۹۱۲ | ۲۹,۳۶۴ | ۱۱۱,۱۱۶ | ۹۵,۲۹۵ | ۶۰,۶۷ |
| | df | ۳۹ | ۷۹ | ۹۱ | ۱۴ | ۲۲۶ |
| | P | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ |
| محتوا | میانگین موجود | ۹,۳۴ | ۸,۷۹ | ۱,۵۳ | ۱,۰۵ | ۵,۴۳ |
| | میانگین مطلوب | ۹,۹۱ | ۹,۹۰ | ۹,۷۸ | ۹,۸۰ | ۹,۸۵ |
| | T | ۷,۵۷۲ | ۲۵,۲۴۸ | ۱۰۵,۹۷۳ | ۶۷,۳۵۶ | ۵۱,۵۴ |
| | df | ۳۹ | ۷۹ | ۹۱ | ۱۴ | ۲۲۶ |
| | P | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ |
| هدف | میانگین موجود | ۹,۳۴ | ۸,۹۵ | ۲,۹۲ | ۲,۱۸ | ۶,۱۳ |
| | میانگین مطلوب | ۹,۸۱ | ۹,۸۲ | ۹,۰۳ | ۸,۹۷ | ۹,۴۴ |
| | T | ۵,۴۶۳ | ۲۰,۷۳ | ۹۸,۶۲۴ | ۴۸,۲۰۶ | ۴۳,۲۶ |

| | | | | | | |
|-------|--------|---------|--------|-------|---------------|----|
| ۲۲۶ | ۱۴ | ۹۱ | ۷۹ | ۳۹ | df | کل |
| ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | P | |
| ۳۳,۷ | ۸,۰۱ | ۱۱,۵۲ | ۵۲,۸۱ | ۵۶,۰۱ | میانگین موجود | |
| ۵۸,۹ | ۵۷,۷۸ | ۵۷,۷۷ | ۵۹,۳۲ | ۵۹,۳۷ | میانگین مطلوب | |
| ۶۶,۸۸ | ۹۹,۵۸۳ | ۱۲۰,۱۱۸ | ۴۰,۳۳۸ | ۷,۴۹ | T | |
| ۲۲۶ | ۱۴ | ۹۱ | ۷۹ | ۳۹ | df | |
| ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۰ | P | |

با وجود این، لازم است بر این نکته تأکید شود که نظرات چهار گروه مورد بررسی در ارتباط با وضعیت مطلوب مشابه بوده است (نمودار ۱).

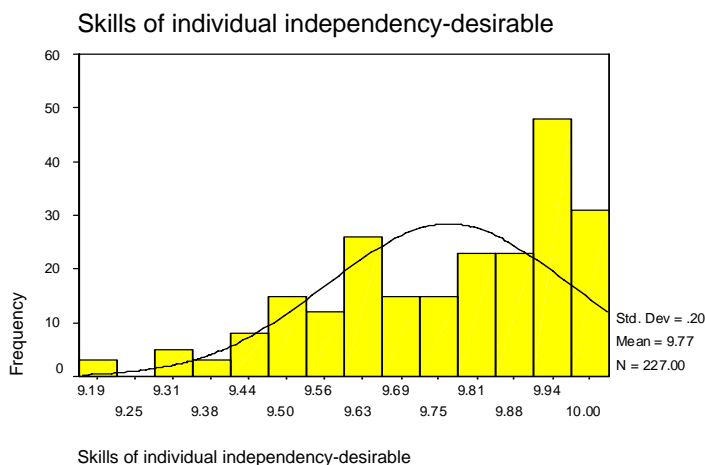


شکل ۱: نمودار ستونی شاخص‌های کلی مهارت‌های خودکفایی فردی در وضع موجود

اما در گزارش وضعیت موجود، دارای نظرات مغایر بوده‌اند (نمودار ۲). دو گروه متخصصان و کارشناسان بر این باورند که برنامه درسی جاری به قدر کافی به مهارت‌های فردی توجه دارد در حالی که دو گروه معلمان و کارفرمایان اعتقادی مغایر را

عرضه کرده‌اند و اعتقاد دارند برنامه موجود به قدر کافی به مهارت‌های فردی توجه ندارد (نمودار ۱).

این چهار گروه در ارتباط با وضعیت مطلوب دیدگاهی مشابه عرضه کرده‌اند و نظرات آن‌ها دارای هم‌خوانی می‌باشد. از نظر همه گروه‌ها، برنامه درسی باید به مهارت‌های فردی توجه نماید (نمودار ۲).



شکل ۲: نمودار ستونی شاخص‌های کلی مهارت‌های خودکفایی فردی در وضع مطلوب

بحث درباره نتایج

در برنامه جاری حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام در ایران، تا چه میزان به آموزش مهارت‌های خودکفایی فردی توجه می‌شود و تا چه میزان باید به چنین موضوعی توجه شود؟

در بحث از آموزش مهارت‌های خودکفایی فردی چهار گروه کارشناسان، متخصصان، دبیران و کارفرمایان بر این باورند که آنچه برنامه درسی موجود به آن دست یافته است (به لحاظ کمی، ۵۶/۱ درصد امتیاز کسب شده) با آنچه که آن‌ها انتظار داشته‌اند حاصل شود (۹۸/۱ باید دنبال شود)، فاصله قابل توجهی دارد. به نحوی که

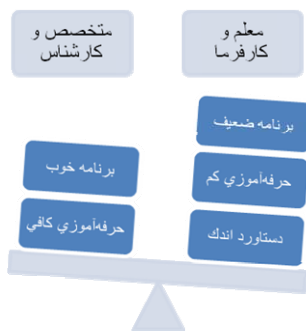
نمره کسب شده برنامه از شصت نمره قابل اکتساب، ۳۳/۷ و نمره مورد انتظار ۵۸/۹ محاسبه شده و آزمون آماری نشان می‌دهد که تفاوت این دو نمره معنادار است ($t=۶۶/۸۸$, $df=۲۲۶$ و $p=۰/۰۰۰$).

همین حکم درباره هر یک از عناصر برنامه نیز حاکم است. هدف‌ها در وضع موجود دارای امتیاز ۶/۱۳، محتوا ۵/۴۳، روش آموزش ۵/۳۹، ارزشیابی شاگردان ۵/۴۵، زمان ۵/۵۸ و محیط ۵/۷۲ امتیاز از نمره ۱۰ بوده است و در همه موارد مذکور آزمون‌های آماری نشان می‌دهند که دستاورد برنامه درسی با انتظار متخصصان، کارشناسان، دبیران و کارفرمایان تفاوت معناداری داشته است (جدول شماره ۳).

وضعیت موجود برنامه درسی از لحاظ آموزش مهارت‌های خودکفایی فردی را متخصصان و کارشناسان بهتر از دبیران و کارفرمایان گزارش کرده‌اند. از نظر متخصصان و کارشناسان، امتیاز برنامه درسی جاری ۹۰/۷۴ درصد است در حالی که دبیران و کارفرمایان، امتیاز برنامه درسی جاری را ۶۱/۲ درصد ارزیابی کرده‌اند. این وضعیت را کارفرمایانی که دانش‌آموختگان آهسته‌گام را به کار گرفته‌اند، بیش از سایر گروه‌ها دارای امتیاز پایین دانسته‌اند. در مقابل، کارشناسان به برنامه درسی جاری امتیازی بالاتر از سایر گروه‌ها داده‌اند.

بنابراین، از نظر متخصصان و کارشناسان و دبیران و کارفرمایان، برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای ضمن آن‌که توانسته است در مجموع ۵۶/۱ درصد آن‌چه که انتظار می‌رفته را محقق سازد، اما دستاورد آن با انتظارات گروه‌های مذکور انطباق ندارد. با آن‌که این وضعیت زیاد رضایت‌بخش نیست و نمی‌تواند پاسخگوی زندگی دانش‌آموزان آهسته‌گام باشد، اما با نتایج مطالعات بهراد (۱۳۸۳)، محسنی صدر (۱۳۸۷) و شهرامی (۱۳۸۸) همسوست.

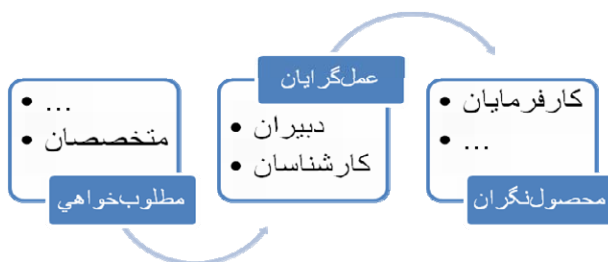
ارزشیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام آموپذیرش پذیر..



شکل ۱: قضاوت گروه‌های دست‌اندرکار برنامه درسی آموزش دانش‌آموزان آهسته‌گام درباره آن

در عین حال، به صورت بارزی دو گروه متخصصان و کارشناسان، برنامه درسی جاری را دارای قابلیت بالایی برای افزایش «مهارت‌های خودکفایی فردی» دانش‌آموزان آهسته‌گام قلمداد کرده‌اند ولی گروه دبیران این برنامه‌ها را دارای قابلیت اندکی برای توسعه مهارت‌های خودکفایی فردی دانش‌آموزان آهسته‌گام دانسته‌اند و کارفرمایان نیز این موضوع را تأیید کرده‌اند. این نظر نه تنها درباره کل برنامه، بلکه درباره هر یک از عناصر برنامه (یعنی محیط، زمان، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) نیز حاکم است (شکل ۱).

در فهم این تفاوت دیدگاه، ابتدا لازم است به قرار گرفتن چهار گروه مذکور در طیفی که آن را می‌توان «طیف انتظار- دستاورد در عرصه برنامه درسی» نامید، توجه کرد. در یک سوی طیف، کسانی قرار می‌گیرند که بر پایه اصولی دارای حداکثر انتظار می‌باشند و در سوی دیگر طیف کسانی هستند که تمرکز عمده آن‌ها بر توانایی دانش‌آموختگان است (شکل ۲).



شکل ۲: طیف نوع عنایت دست‌اندرکاران آموزش دانش‌آموزان
آهسته‌گام به برنامه درسی آنان

بر اساس طیف مطرح در شکل ۱، در گروه متخصصان بر آرمان و مطلوب تمرکز می‌شود و این آرمان‌ها اغلب در فرایندهای مقایسه‌ای به دست می‌آیند. در گروه‌های کارشناسان و معلمان بر عمل تمرکز می‌شود. اما تمرکز گروه کارشناسان بیشتر متأثر از دیدگاه‌های متخصصان است ولی تمرکز گروه معلمان بیشتر متأثر از واقعیت‌های اجرا و استفاده بعدی یادگیرنده است. گروه کارفرمایان در شرایطی متفاوت بر توانایی دانش‌آموخته تمرکز می‌نماید و از او توقع دارد از عهده انجام وظایف مقرر در یک سیستم برآید. این طیف و تفاوت‌های موجود در نگاه هر یک از گروه‌های مذکور، می‌تواند تا حدی دلیل تفاوت قضاوت آنان را آشکار نماید. با وجود این، می‌توان با عنایت به موضوع «تعلق» در گروه کارشناسان و «دور بودن» در گروه متخصصان و از سوی دیگر با عنایت به موضوع «درگیری واقعی» در دو گروه معلمان و کارفرمایان تعبیر کرد. کارشناسان حوزه ستادی آموزش و پرورش برنامه درسی را تولید خود قلمداد می‌کنند و هم از آن بهتر را تصور نمی‌نمایند و هم دفاع از آن را وظیفه خود می‌شناسند. در مقابل، معلمان و کارفرمایان با واقعیت برنامه درسی و مهارت‌های دانش‌آموختگان آهسته‌گام در ارتباط با شاگردان آهسته‌گام مواجه هستند و نمی‌توانند چشم بر آن ببندند. دیدگاه متخصصان در این ارتباط با دلیل دیگری قابل تفسیر است.

ارزشیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان آهسته‌گام آموذیزش پذیر..

آنان از آن جهت برنامه درسی را واجد ارزش قلمداد می‌کنند که با این برنامه درسی آشنایی نزدیک ندارند. به عبارت دیگر، آنان بر اساس انتظار خود به قضاوت نشست‌اند.

منابع

۱. اصغری نکاح، علی. (۱۳۸۸): روش‌های بازپروری دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی، مشهد: به نشر.
۲. بهراد، بهنام. (۱۳۸۳): ارزیابی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، تهران: پژوهشکده کودکان استثنائی.
۳. شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۸۸): توان‌بخشی شغلی و حرفه‌ای معلولین، تهران: جنگل.
۴. متقیانی، رضا. (۱۳۸۳): بررسی حرفه‌ای موجود در آموزش و پرورش استثنائی که مورد علاقه دانش‌آموزان است، تهران: پژوهشکده کودکان استثنائی.
۵. محسنی صدر، علی. (۱۳۸۳): ارزیابی حرفه‌های موجود در سازمان آموزش و پرورش استثنائی و کاربرد آن برای دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران مرکزی.
۶. موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۸۵): مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، مشهد: به نشر.
۷. مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۷): برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.
۸. وین، ویتن: روان‌شناسی عمومی، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۸)، تهران: روان.
9. Alwell, M., & Cobb, B., (2009) "functional Life Skills Curricular Interventions For Youth With Disabilities". Career Development For Exceptional Individuals, 32(2):82-93
10. Blustein, D.L., (2006). " The Psychology Of Working: A New Perspective For Career Development, Counselling, And Public Policy". London: Lawrence Erlbaum, p.p, 1-57
11. Bond, G.R., (1992) " Vocational Rehabilitation. In R.P.Lieberman(Ed.)" Hand book of Psychiatric rehabilitation(P.P.244-275) Boston : Allyn& Bacon.
12. Bradley Paul, A., (1998). "The effect Of expectations on the task performance of Vocational trainees with mental retardation"(Doctoral Dissertation), Available From Proquest data base, p,p:5-48,

13. Brown, B.,(2002)." *Generic Skills in Career And Technical education (Report no.22).Columbus,OH: Center on Education nad training for Employment*"(Eric Document Reproduction)
14. Chambers , C.R.,Wehmeyer, M.L.,&Saito, Y.(2007)." *Self Determination:What Do We Know?*
15. *Where Do We go?*". Exceptionality, 15:3-15
16. Cinamon, R.G.,&Gifsh, L.,(2004) " *Conceptions of Work among adolescents and Young Adults With Mental Retardation* ". Career Development Quarterly, 52:212-224
17. Clark, G.M.(1994)"*Is A Functional Curriculum Approach Compatible with an inclusive education Model?*" Teaching Exceptional Children,45(2)36-39
18. Daniels, T.,M.,(2007) " *Determinations of Employment Outcomes Among Persons With Disabilities In Public Vocational Rehabilitation*"(Doctoral Dissertation), Available From Proquest data base, p:p:7-140
19. DiPipi-Hoy,C.,Jitendra,A.K,& Kern,L.,(2009). " *Effects Of Time Management Instruction On Adolscents' Ability to Self Manage Time in a Vocational Setting*" Journal Of Special Education 54:145-159.
20. Durand,V.M.,(2001). " *Future Directions For Children And Adolescents With Mental Retardation*".Association For Advancement Of Behavior Therapy,40:633-650
21. Dutta, A.,Gervey,R.,Chan,F.,Chou,C.C.&Dichman,N.,(2008)," *Vocational Rehabilitation Services and Employment Outcomes For People With Disabilities: A United States Study*", Journal Of Occupational Rehabilitation ,15:326-334,
22. Enslin, P.,O.,(2008). " *Developing The Employability Skills Of Medical Assisting Students In a Vocational High School*"(Doctoral Dissertation).Available From Proquest database. P.P, 7-53
23. Ferrari, L.,Nota, L.,Soresi,S.,(2008)" *Conceptions of Work in Italian Adults With Intellectual Disability*".Journal Of Career Development.21(4):P.P,11-15
24. Findley , W.,L.,(1967)." *A follow- Up Of The Financial Assts And Liabilities Of Mentally Retardation Youth As Related To The Cost Of Vocational Training In Four Public School System*".Journal Of Special Education, 23(2):24-52
25. Fornes, S.L.,(2007) " *Examining A Proposed Job Retention Model For Adult Workers With Mental Retardation In Supported*

Employment". (Doctoral Dissertation) Available From Proquest database., (p.p,2-30)

26. Foster, K.,Meltzer,H.,Gill,B.&Hinds,K.,(1996)."Adults With a Psychotic disorders living in The Community: OPCS surveys of psychiatric morbidity in Great Britain report".London:Office for National Statistics

27. Foster, V., L.,(2006)." Teaching- Learning Style Preferences Of Special Education Teacher Candidates at Northeastern State University in Oklahoma" (Doctoral Dissertation), Available From Proquest data base, p,p:5-70,

28. Gibbons, J.S., Horn,S.H.,Powell,J.M. & Gibbons, J.L.C(1984)." Schizophrenia patients and their families:A Survey in A Psychiatric services based on a D.G.H.unit." British Journal Of Psychiatry,180:70-77

29. Gonzalez, R.,(2009) "*Predicting Vocational Rehabilitation Out comes of young Adults With Specific Learning Disabilities Transitioning from School to work*", (Doctoral Dissertation), Available From Proquest data base, p,p:2-31,

30. Hall,E.,(2010)." Spaces Of Social Inclusion and belonging for People With Intellectual Disabilities", Journal Of Intellectual Disability research,20:48-57,

31. Hakim, S.,&Weinblatt,J.,(1993). " The Delphi Process as a tool for decision making. The Case Of Vocational Training of People With Handicaps". Journal Of Evaluation and program Planning,18(2):25-38

32. Hoffmann H, Kupper Z(1996)" Patients dynamics in early stages of vocational rehabilitation:a pilot study".Compr Psychiat 47:216-221

33. Hyatt, K.,H, FillerTY.,W.,(2007). " A Comparison Of The Effects of Two Social Skills training approaches on Teacher and Child Behavior", Journal of research in Childhood Education, 29:85-93

34. Katherine, m.,(2007) " The Effect Of Life Skills Instruction On The Personal- Social Skills Scores Of Rural High School Students With Mental Retardation" (Doctoral Dissertation). Available From Proquest database.. P.P,1-40

35. Kiernan,W.,(2000)" Where We Are Now:Perspectives On Employment Of Persons With MentalRetardation".Focus On Autism And Other Developmental Disabilities.17(2):90-115,

36. Lawer,L.,Brusilovskiy,E.,Salzer,M.,S.& Mandel,D.,S.,(2009)." Use Of Vocational Rehabilitative Services Among Adults With Autism" , J Autism Dev Disord, 19:487-494,

37. Lobben , J.,(1997). "*Post School Employment Outcomes Of Students With Disabilities Served In Secondary Vocational Education*" (Doctoral Dissertation), Available From Proquest data base, p,p:2-130,
38. Levinson, E.M.,& Palmer, E.J.,(2005). "*Preparing Students With Disabilities for School-to-Work transition and Post school Life*". Principal Leadership,27:11-15
39. Linderstorm,L.E.,&Benz, M.R.,(2002). "*Where We Are Now: Perspectives On Employment Of Persons With Mental Retardation*". Focus On Autism and Other Development Disabilities,71(2):90-115,
40. Linderstorm, L.E.,Benz, M.R.(2002). "*Phases Of Career development: Case Studies Of Young Women With Learning Disabilities*". Exceptional Children, 69:67-83
41. Luftig,R.L,&Muthert,D.,(2005) "*Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school Vocational Program*". Journal of research in Developmental Disabilities,26:317-325,
42. Migliore, A.,&Butterworth, J.,(2008)" *Trends In Outcomes Of The Vocational Rehabilitation Program For Adults With Developmental Disabilities:1995-2005*",Journal of Rehabilitation Counseling Bulletin, 25(1):35-44,
43. Marwaha, S.&Johnson, S.(2004). "*Schizophrenia And employment*". Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology 49:339-349
44. Matson, J.,L.,& Wilkins, J.,(2009). "*Psychometric Testing methods for children's Social Skills*", Journal Of Research in Developmental Disabilities, 38:249-274
45. Nota , L., Soresi,S.,&Perry,J.(2006). "*Quality of Life in Adults With Intellectual Disability*". JournalOf Intellectual Disability Research, 30:371-38
46. Perkins, R.,&Rinaldi, M. (2002)."*Unemployment rates among patients with long term mental health problems*". Psychichiatric Bulletin,92:295-298
47. Profaca, L.,C.,(2000)" *Supported Employment And Vocational Rehabilitation Among Persons With Mental Retardation* "(Doctoral Dissertation), Available From Proquest Database, p,p:7-33,

48. Roessler, R.T.(2002)" *Improving Job tenure outcomes for people with disabilities : The3M model.*" Journal of rehabilitation Counseling Bulletin. 49(2):207-212
49. shahnasarian,M., (2001). " *Career Rehabil itation : integration of Vocational Rehabilitation and Career Development in the twenty – first Century*". Journal of the Career Development a uarterly , 57(3), 275-283
50. Shchelin,O.V.,(2005)" *Integrated Approach to the Problem of Vocational Guidance of Handicapped Adolescents*" Journal Of Biomedical Engineering,39(2),P.P:21-24
51. Szymanski, E.M.(2000) " *Disability and Vocational behavior. In T.R.Elliott &R.G.Frank(EDS.)*", Handbook of Rehabilitation Psychology(p.p,499-517).Washington, DC:American Psychological Association.
52. Taylor, A.(2005)." *What Employers Look for:The Skills debate and the fit With Youth Perceptions*". Journal Of Education And Work, 32(3),201-218
53. Tsiantis, J., Diareme,S., Giannakopoulou, D,&Soumaki,E.,(2006)" *Progress in intellectual disabilities services in Greece*". Journal Of Intellectual Disabilities,9(4):99-104,
54. Verri,A., Kaltcheva,D., Vallero,E.& Fea,F.(2004)" *Supported employment of Subjects With Mental Retardation in Pavia Province!*". Journal Of Vocational Rehabilitation71:49-54
55. Wadsworth, J., Milsom, M.,&Cocco,K.,(2004)" *Career Development for Adolescents and Young Adults With Mental Retardation*" Career And Technical Education,8(2),141-147
56. Walden Sr.,E.,L.,(2009). " *Core Curriculum Courses: A Study To Determine The Impact On Vocational- Education Studies*"(Doctoral Dissertation), Available From Proquest data base, p,p:7-76,
57. Walsh,P.N,Lynch,C.,&Delacey,E,(1994)" *Supported employment Irish adults adults with intellectual Disability:The ROAD experience*".International Journal Of Rehabilitation Research,44:15-24
58. Walsh,P,N, Rafferty,M,&Lynch,C.,(1991)" *Real Job for People With Mental Handicap*". International Journal Of Rehabilitation Research, 18:155-161
59. Watzke,Stefan., Galvao,Anja&Brieger,Peter(2009) " *Vocational Rehabilitation for Subjects With Severe Mental illnesses in Germany*".Journal of Soc Psychiatry Epidemiol,39:523-531.

60. Wehman,P.,(2001)" *Supported Employment: Helping Persons with Disabilities Enter Competitive Employment*". St.Augustine, FL: TRIN publishing, (P.P,2-75)
61. Wehmeyer, M.,L.,(2006)" *Universal Design for Learning, Access To The General Education Curriculum and Students With Mild Mental Retardation*". Exceptionality, 17(8):225-235
62. Weheyer, M.L., Garner, N., Yeager, D. (2006). " *Infusing Self Determination in To 18-21 Services For Students With Intellectual Or Developmental Disabilities*". Educational And Training In Developmental Disabilities, 54:3-13
63. Warren-Peace,P.,R.,(2009)." *Models That Predict Competitive Employment Outcomes The United States Federal/State Vocational Rehabilitation Program For Clients Who Are Blinded And Clients With Other Disabilities*" (Doctoral Dissertation), Available From Proquest data base, p,p:2-46,
64. Yip,K.Sh,(2007) "*Vocational Rehabilitation for Persons With Mental Illness In The People's Republic of China*". Administration and policy in Mental Health Services Research,14(1):80-85.