

## ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه حرفه ای دانش آموزان آهسته گام آموزش پذیر از حیث توجه به جایگاه مهارت توانمندسازی شغلی

دکتر معصومه السادات ابطحی\*

**چکیده:** هدف اصلی از این پژوهش، «ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه حرفه ای دانش آموزان آهسته گام آموزش پذیر از حیث توجه به جایگاه مهارت توانمندسازی شغلی» می باشد. جهت دستیابی به این هدف، به بررسی میزان تأثیر عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، زمان و ارزشیابی) بر هر یک از مؤلفه های توانمندسازی شغلی (مهارت های عمومی و اجتماعی، خودمدیریتی، خودکفایی فردی، خودکفایی اقتصادی و توانبخشی حرفه ای) پرداخته می شود. روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، زمینه ای است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه کارشناسان ستادی (۴۵ نفر)، کلیه متخصصان برنامه ریزی درسی (۱۰۰ نفر)، کلیه دبیران مقطع متوسطه حرفه ای استان قزوین (۱۲۰ نفر) و کلیه کارفرمایان (۱۵ نفر) است. نمونه این مطالعه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شد که تعداد ۲۲۳ نفر در این پژوهش شرکت نمودند. اطلاعات این تحقیق از طریق دو پرسشنامه، ۴۴ سؤالی محقق ساخته با معیار نمره گذاری ۱-۱۰ جمع آوری شد و با استفاده از روش های آمار توصیفی (جداول، نمودارها، محاسبه فراوانی، درصد، انحراف معیار و ضریب تغییرات) و استنباطی (t تک نمونه ای، تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی LSD) مورد تحلیل قرار گرفت؛ ضریب روایی پرسشنامه با استفاده از روش امید ریاضی (سیگمای شمارشی) ۰/۹۱ به دست آمد. ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کراباخ، به میزان (۰/۹۵) تعیین گردید. براساس نتایج به دست آمده از تحقیق، دو گروه متخصصان و کارشناسان، برنامه درسی را دارای قابلیت بالایی برای افزایش مهارت های پنجگانه (عمومی و اجتماعی، خودمدیریتی، خودکفایی فردی، خودکفایی اقتصادی و توانبخشی حرفه ای) دانش آموزان آهسته گام در راستای رسیدن به توانمندسازی شغلی قلمداد کرده اند. ولی دو گروه دبیران و کارفرمایان این برنامه ها را دارای قابلیت اندکی برای توسعه مهارت های ذکر شده در بین دانش آموزان آهسته گام دانسته اند. بدین ترتیب با توجه به تفاوت نظر دو گروه متخصصان برنامه ریزی درسی و کارشناسان ستادی با دبیران و کارفرمایان، باید اذعان داشت با نظر به اینکه دبیران و کارفرمایان به عنوان مجریان برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه ای هستند؛ لازم است کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه ریزی درسی در تدوین برنامه درسی در راستای توانمندسازی شغلی دانش آموزان آهسته گام، تجدیدنظر اساسی به عمل آورند.

**واژه های کلیدی:** توانمندسازی شغلی، مقطع متوسطه حرفه ای، دانش آموز آهسته گام آموزش پذیر، برنامه ریزی درسی

## مقدمه

هدف آموزش به افراد آهسته گام<sup>۱</sup> آموزش پذیر، آماده ساختن آنها برای زندگی اجتماعی و فراگیری مهارت های ضروری جهت داشتن یک زندگی مستقل یا زندگی با حداقل وابستگی است (واتزکه<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ گونزالز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ شلین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵)؛ زیرا آهسته گام آموزش پذیر به فردی گفته می شود که براساس تعریف انجمن امریکایی نقیصه های عقلی، دارای هوشبهری بین ۵۵-۵۰ تا تقریباً ۷۰ می باشند و در مدارس استثنایی تحصیل می کند (پروفاسا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ فرهنگ کودکان استثنایی، ۲۰۱۰). براین اساس، از ضروریات برنامه های درسی این گروه آن است که فرصتی داده شود تا توانایی های شان 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 (ویری<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۴: ۵۰؛ والش<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۹۴: ۱۵). هدف برنامه درسی دانش آموزان عقب مانده ذهنی باید به گونه ای باشد که آنان را برای کسب شغل در آینده، تربیت کند (دیی پی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۹: ۱۴۵؛ گونزالز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹: ۸؛ دوتا<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۸: ۳۲۷؛ نوتا<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸: ۴۳۸). بسیاری عقیده دارند که چون دانش آموزان با نیازهای ویژه نمی توانند در برخی مباحث تحصیلی شایستگی کامل کسب کنند یا موفقیتی به دست آورند، لذا بهترین برنامه درسی برای آنان باید نوعی کلاس کارآموزی حرفه ای باشد. ولی تأکید بر این نکته ضروری است که دست اندرکاران آموزش دانش آموزان کم توان ذهنی، علاوه بر توجه به آموزش مهارت های 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 دارد، بینش ایجاد شود (روزلر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲: ۲۰۷؛ دنیلز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۶). در این راستا پژوهشگران به این نتیجه رسیده اند به جای آن که مشاغل خاصی را به دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر بیاموزند، بهتر است مهارت های اساسی لازم جهت ورود به مشاغل نیمه تخصصی یا غیر تخصصی را در برنامه درسی این گروه بگنجانند (لافتینگ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۵: ۳۲۳؛ لیندستروم<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۲).

برنامه درسی مشتمل بر تدابیری است که امکان سامان بخشی اقدامات جریان یاددهی-یادگیری را فراهم می کند و با سه پرسش عمده همراه است: چرا باید به آموزش اقدام کرد؟ (هدف)، چگونه باید به آموزش اقدام کرد؟ (روش) و چگونه می توان از توفیق فعالیت های

1- Mental Retardation  
4- Shchelin  
7- Walsh  
10- Nota  
13- Lobben

2- Watzke  
5- Profaca  
8- DipiPi  
11- Roessler  
14- Luftig

3- Gonzales  
6- Verri  
9- Dutta  
12- Daniels  
15- Linderstirm

آموزش اطلاع حاصل کرد؟ (ارزشیابی) (والدن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). بنابراین، برنامه ریزی درسی فعالیتی است که ضمن تعیین اهداف، چگونگی تحقق بخشیدن به آنها و راه های سنجش میزان تحقق آنها را در جریان یاددهی و یادگیری تعیین می کند (والدن، ۲۰۰۹). در زمینه تعیین اهداف باید خاطر نشان کرد «امروزه به آموزش به صورت مقطعی نمی نگرند، به ویژه در مورد افراد کم توان ذهنی، آموزش و توانبخشی یک مقوله مادام العمر است که می تواند و می بایست گستره زندگی فرد از قبل از تولد تا پایان عمر را پوشش دهد» (پروفاسا، ۲۰۰۰؛ میگیلور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۳۶). از آنجا که یک فرد کم توان 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 حرفه ای، یکی از آسیب های اثربخشی آموزش های این گروه می باشد. برای تحقق بخشیدن به اهداف برنامه درسی و تبدیل آن به برنامه درسی کارآمد، «باید برنامه های آموزش شغلی اثربخش برای مراحل و موقعیت های مختلف زندگی فرد، طرح ها و راهبردهای بهم پیوسته و منسجمی را تدوین، اجرا و نظارت نمود؛ که در مجموع خود کفایی فردی و تداوم شغلی و پایداری نسبی وضعیت فرد را تأمین نماید» (دوتا و همکاران، ۲۰۰۸: ۳۲۶؛ شه ناصریان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱: ۲۷۵؛ آلول<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). «آموزش توانمندسازی شغلی، موجب سازگاری فرد در محیط، افزایش توانایی کارکردن با دیگران، یافتن شغل مناسب، باقی ماندن در کار و داشتن زندگی مستقل در افراد عقب مانده ذهنی آموزش پذیر می شود» (لوین، ۱۹۹۷: ۵۵؛ کلارک<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴: ۳۶). بر این اساس می توان پرسید که در برنامه های جاری حرفه آموزی دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر در ایران، تا چه میزان به آموزش مهارت های توانمندسازی شغلی توجه می شود و تا چه میزان باید به چنین موضوعی توجه شود؟

کسب مهارت های فردی و اجتماعی و سازگاری با موانع زندگی، همواره بخش مهمی از زندگی افراد عقب مانده ذهنی می باشد و در ادوار متفاوت زندگی آنان، به اشکال گوناگون تجلی می یابد (آلول، ۲۰۰۹: ۸۳؛ شلین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵: ۶۹). روانشناسان در بررسی اختلالات رفتاری و انحرافات اجتماعی، به این نتیجه رسیده اند که بسیاری از اختلال ها و آسیب ها در ناتوانی افراد عقب مانده ذهنی، در تحلیل های «خود» و «موقعیت خود» ریشه دارند (کاترین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷). در این راستا جهت جلوگیری از انزوای افراد کم توان ذهنی در جامعه، باید راهکارهای روبرو شدن با موقعیت های دشوار زندگی را به آنان آموخت. توانمندی شغلی، آن نوع توانایی شناختی، عاطفی و عملی است که برای موفقیت و احساس شادمانی در زندگی روزمره معمولی و عادی مورد نیاز

1- Walden  
4- Alwell  
7- Katherine

2- Migliore  
5- Clark

3- Shahnasarian  
6- Shchelin

می‌باشد و اهداف آموزش این مهارت‌ها، از الزامات و نیازهای روزمره زندگی محسوب می‌شود (اینسلن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). به نظر اینسلن، توانمندی شغلی، 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» (اینسلن، ۲۰۰۸). توانمندی شغلی بر این اصل استوار است که فرد عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر حق دارد توانمند شود و نیاز دارد که بتواند از خود و علائق خود در برابر موقعیت‌های سخت زندگی دفاع کند (بوند<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲؛ اینسلن، ۲۰۰۸). در کل، می‌توان گفت منظور از توانمندی شغلی، 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 کم توان ذهنی پدید می‌آورد (دنیلز، ۲۰۰۷: ۳۴؛ لافیتیک، ۲۰۰۵: ۳۱۸؛ میگلپور، ۲۰۰۸: ۳۵). این قابلیت‌ها افراد آهسته گام 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 روبرو شود (فوستر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ فراری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸: ۴۳۸؛ بلوستین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶؛ سینامون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ نوتا، ۲۰۰۶: ۳۷۱). وجه مشترک برداشت‌های گوناگون از مهارت توانمندسازی شغلی، تأکید بر مقوله‌های ذیل است: مهارت‌های اجتماعی، مقابله با هیجانات منفی و استرس، مهارت‌های تصمیم‌گیری، خودکنترلی، ابراز وجود، آگاهی شغلی و حرفه‌ای، خودمدیریتی، خودکفایی فردی و اقتصادی (فوستر، ۲۰۰۶؛ هال<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰: ۵۱؛ نوتا، ۲۰۰۶: ۳۷۳).

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

1- Enslen  
4- Frraro  
7- Hall

2- Bond  
5- Blustein

3- Foster  
6- Cinamin

هستند» (گونزالز، ۲۰۰۹؛ هیات<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷: ۸۶). تلفیق به موقع آموزش شغلی و برنامه درسی ویژه، می تواند به دانش آموزان کمک کند تا درباره مشاغل موجود، مشاغل مورد علاقه و مشاغلی که علاقه یی به آنها ندارند، آگاه تر گردند. افزودن آموزش شغلی به برنامه درسی این احتمال را افزایش می دهد که فرایند برنامه درسی به فعالیتی منجر شود که این دانش آموزان بتوانند به طور مؤثری در آن شرکت کرده و به توانمندی شغلی برسند (ومیر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ چمبرز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷: ۵). مطالعات نشان داده اند که برنامه های آموزش شغلی تحول محور، در افزایش شایستگی شغلی دانش آموزان در معرض خطر، بهبود ابعاد دیگر همانند حضور مرتب در مدرسه و پیشرفت نمره ها، بهبود باورهای درباره خود و دیگران و ادراک فرد از فرصت های آینده، موفقیت آمیز بوده اند. با مرتبط ساختن تحصیلات به کار و زندگی، برنامه ریزان می توانند اولین گام مهم در کمک به دانش آموزان عقب مانده ذهنی را برای ماندن در مدرسه بردارند (لونسون و پالمر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵: ۱۲؛ کاترین، ۲۰۰۲). بدیهی است توانمندی شغلی در آنان نوعی خودکفایی فردی را نیز سبب می شود و مهم این است که این افراد، توانمندی شغلی را به منظور پیدا کردن کار، باقی ماندن بر سرکار، موفق بودن، داشتن زندگی مستقل در جامعه و انطباق هر چه بیشتر با جامعه به کار گیرند (آلول، ۲۰۰۹: ۸۴). برنامه ریزان درسی می توانند با وارد ساختن آموزش شغلی مناسب هر گروه در برنامه درسی، علاقه دانش آموزان به برنامه های روزمره شان را بیشتر نمایند و باعث شوند آنها به طور مؤثری به این برنامه ها بپردازند (گیبونز<sup>۵</sup>، ۱۹۸۴: ۷۱؛ گونزالز، ۲۰۰۹؛ والدن، ۲۰۰۹؛ پرکینز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲: ۲۹۵).

اینسلن (۲۰۰۸) در توضیح و تفسیر توانمندی شغلی، کارکنانی را به لحاظ شغلی توانمند می داند که از توانایی ها و مهارت های فنی و فرایندی برخوردار باشند، از دانش نظری و تخصصی خود در محیط واقعی کار استفاده کنند، از مهارت ها و شایستگی های کلیدی برخوردار بوده و ترکیبی از ویژگی های شناختی و نیمه شناختی را دارا باشند. آلول و کوب (۲۰۰۹) توانمندی شغلی را ترکیب هم افزای کیفیت ها و صلاحیت های فردی، مهارت های فنی و فرایندی و مهارت ها و شایستگی های کلیدی می دانند. فورنز<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) ابعاد توانمندی شغلی را در سه دسته اصلی تقسیم نموده است که شامل مهارت های آکادمیک، مهارت های مدیریت فردی و مهارت های کار گروهی است. در عین حال، کاترین (۲۰۰۷)؛ اینسلن (۲۰۰۸)؛ براون (۲۰۰۲) و تیلور<sup>۸</sup> (۲۰۰۵)، گروه بندی زیر را از مهارت های توانمندی شغلی ارائه می دهند:

1- Hyatt

4- Levinson &amp; Palmer

7- Fornes

2- Wehmeyer

5- Gibbons

8- Taylor

3- Chambers

6- Perkins

- شایستگی‌های فردی: ریاضیات، خواندن و نوشتن، مهارت‌های ارتباطی؛
- قابلیت اعتماد: اخلاق و مدیریت فردی، رشد حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری؛
- مهارت‌های اجتماعی: توانایی‌های سازمانی، توانایی در مذاکره، کار گروهی؛

با توجه به موارد ذکر شده و به استناد نظر فورنز (۲۰۰۷) می‌توان گفت «توانمندی شغلی» در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شامل نهادهای شدن 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 مثبت دریافت کنند، از روبرو شدن با بازخوردهای منفی احتراز نمایند و در برقراری روابط بین فردی موفق‌تر عمل نمایند (اینسلن، ۲۰۰۸؛ تیلور، ۲۰۰۵؛ وادث وورث<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ فورنز، ۲۰۰۷).

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و سازمان آموزش و پرورش استثنایی ایران، 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 (متقیانی، ۱۳۸۸). اما، با وجود تلاش‌های آموزش و پرورش استثنایی ایران در زمینه توانمندسازی شغلی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر برای داشتن زندگی سالم و سازگارانه، این گروه از نظر شاخص‌های کسب مهارت‌های خودکفایی فردی دچار مشکلاتی در زندگی می‌باشند (بهراد، ۱۳۸۵؛ اصغری نکاح، ۱۳۸۷).

تحقیقات صورت گرفته در زمینه دوره مهارت‌های حرفه‌ای، بیانگر آن است که نیل به اهداف توانمندسازی شغلی در صحنه عمل چندان مورد تأیید قرار نگرفته و میزان دستیابی دانش‌آموختگان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر به توانمندسازی شغلی، فقدان یا کمبود آن را نشان می‌دهد (بهراد، ۱۳۸۳؛ محسنی صدر، ۱۳۸۳، لاور<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ پروفاسا، ۲۰۰۰؛ مارواها و جانسون، ۲۰۰۴؛ اینسلن، ۲۰۰۸)، در تحقیقات خود نشان دادند که نیل به اهداف استقلال اجتماعی و اقتصادی با ارایه آموزش‌های صرفاً نظری به ویژه از نوعی که در مقاطع تحصیلی آموزش و پرورش استثنایی ارایه می‌گردد، امکان‌پذیر نیست؛ بلکه آموزش‌های کاملاً کاربردی و مهارت‌مداری لازم است که نیازهای فرد معلول را به عنوان یک عضو جامعه مدنظر قرار دهد. لاور و همکاران (۲۰۰۹) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که گرچه اقدام برگزاری کلاس‌های حرفه‌آموزی در مقاطع مختلف اقدام صحیحی است؛ اما برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه‌ای نیاز

1- Wadwirth

2- Lawer

به غنای بیشتری دارد تا رغبت و علائق حرفه آموزان را برانگیزاند (لاور و همکاران، ۲۰۰۹). ماتسون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۹) در تحقیقی نتیجه گرفتند که محتوای برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه ای باید به گونه ای غنی گردد تا موجب افزایش مهارت های زندگی روزمره افراد عقب مانده ذهنی شود، در ایران نیز تحقیقاتی که تاکنون صورت گرفته همگی تأکید بر غنی کردن محتوای برنامه درسی و آموزش های کاربردی برای دانش آموزان عقب مانده ذهنی داشته اند. با توجه به موضوعاتی که مطرح گردید مسأله اساسی پژوهش حاضر، این است که تا چه میزان برنامه درسی دوره متوسطه حرفه ای در ایران، قادر بوده است دانش آموزان را به مهارت توانمندسازی شغلی برساند؟

هدف کلی پژوهش حاضر «ارزیابی برنامه درسی دوره متوسطه حرفه ای دانش آموزان آهسته گام آموزش پذیر پسر، از حیث توجه به جایگاه مهارت توانمندسازی شغلی» بوده و برای پیگیری این هدف، سه پرسش به شرح زیر مطرح و دنبال گردید:

۱- برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی تا چه میزان باید به مهارت توانمندسازی شغلی توجه داشته باشد؟

۲- برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی هم اکنون تا چه میزان به مهارت توانمندسازی شغلی توجه دارد؟

۳- برنامه درسی کنونی دانش آموزان کم توان ذهنی از حیث توجه به مهارت توانمندسازی شغلی تا چه میزان با وضعیت مطلوب متفاوت است؟

## روش

با توجه به موضوع، پژوهش حاضر از نوع کاربردی است و روش پژوهش، زمینه ای می باشد.

## جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این تحقیق را کلیه کارشناسان ستادی سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۴۵) نفر، کلیه متخصصان برنامه ریزی درسی در زمینه مقطع متوسطه حرفه ای (۱۰۰) نفر، کلیه دبیران که در مقطع متوسطه حرفه ای در استان قزوین مشغول به خدمت می باشند (۱۲۰) نفر و کارفرمایان (۱۵) نفر تشکیل می دهند. در سه گروه اول، برای تعیین حجم نمونه آماری از فرمول کوکران استفاده گردیده و در انتخاب نمونه کارفرمایان از روش تمام شماری استفاده شد. بر این اساس

تعداد ۸۰ نفر متخصص برنامه‌ریزی درسی، ۴۰ نفر کارشناس ستادی، ۹۲ دبیر و ۱۵ کارفرما، نمونه آماری مورد نظر را تشکیل دادند.

جدول ۱: توزیع فراوانی افراد نمونه آماری براساس شغل و مسئولیت

درصد	تعداد	شغل و مسئولیت
۱۷/۶۲	۴۰	کارشناس ستادی
۳۵/۲۴	۸۰	متخصص برنامه‌ریزی درسی
۴۰/۵۳	۹۲	دبیر
۶/۶۱	۱۵	کارفرما
۱۰۰	۲۲۷	کل

نتایج نشان می‌دهد ۴۰/۵۳ درصد از افراد جامعه را دبیران، ۱۷/۶۲ درصد کارشناس و ۳۵/۲۴ درصد نیز متخصصان برنامه‌ریزی درسی و ۶/۶۱ درصد را کارفرمایان تشکیل می‌دهند.

### ابزار پژوهش

جهت جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز پژوهش، در این مرحله، علاوه بر مطالعات کتابخانه‌ای که به منظور دستیابی به پیشینه پژوهش انجام گردیده، از پرسشنامه نیز به عنوان ابزار پژوهش استفاده شده است که شامل ۴۴ گویه درباره عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی، زمان و محیط) دوره متوسطه حرفه‌ای می‌باشد و به بررسی مؤلفه‌های توانمندسازی شغلی (شناسایی و ارزیابی توانایی‌های شخصی، تعیین اهداف شخصی، تعهد به کار و وجدان کاری، توانایی اجرای کار بدون نظارت، توانایی کارآفرینی، حفظ کار و سازگاری در جامعه و روابط میان فردی) پرداخته شده است. همچنین این پرسشنامه محقق ساخته است و معیار نمره‌گذاری آن (۱۰-۰) می‌باشد که به بررسی دیدگاه‌ها در رابطه با وضع موجود برنامه درسی و وضع مطلوب آن می‌پردازد. پایایی آزمون براساس آلفای کرونباخ (۰/۹۵) و روایی آن نیز از طریق نظر اساتید صاحب‌نظر در رشته روانشناسی کودکان استثنایی و برنامه‌ریزی درسی محاسبه گردید، که مورد تأیید و رضایت آنان قرار گرفت.

در مرحله بعد به دلیل استفاده بهتر محقق از اطلاعات گروه‌های مدنظر و پنهان نماندن بخشی از نظرات، به انجام مصاحبه نیمه ساختارمند از هر سه گروه پرداخته شد. همچنین به دلیل اینکه این



پژوهش به دنبال مشخص نمودن بررسی «جایگاه مهارت توانمندسازی شغلی در برنامه درسی دانش آموزان عقب مانده ذهنی مقطع متوسطه حرفه‌ای» می‌باشد؛ با توجه به ماهیت موضوع و اهداف آن، از نوع زمینه‌ای است که می‌توان آن را در طبقه تحقیقات توصیفی قرار داد و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. در تحلیل توصیفی، فراوانی، درصد و درصد تراکمی، میانگین و ... و در تحلیل استنباطی، از آزمون‌های (ANOVA) و تعقیبی (LSD) استفاده گردیده است.

### یافته ها

۱. برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی تا چه میزان باید به مهارت توانمندسازی شغلی توجه داشته باشد؟

برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی از نظر همه گروه‌های مرجع باید به مهارت توانمندسازی شغلی توجه جدی داشته باشد. این توجه نیز باید در همه عناصر برنامه درسی ظهور یابد. با نگاه 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 توانمندسازی شغلی داشته باشد.

### جدول ۲. شاخص‌های آماری عناصر برنامه درسی مهارت توانمندسازی شغلی در وضع مطلوب

افراد	شاخص	عناصر برنامه درسی مهارت‌های توانمندسازی شغلی 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	۱۰/۰۰
	میانگین	۹/۹۴	۹/۹۰	۹/۹۲	۹/۸۹	۹/۸۱
	انحراف معیار	۰/۹	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	۹/۴۴

۹/۴۴	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	بیشینه	
۹	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۶۷	میانه	
۹/۰۳	۹/۷۸	۹/۷۷	۹/۷۲	۹/۷۵	۹/۷۲	میانگین	
۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۱۸	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۱	انحراف معیار	
۸/۶۷	۹/۴۴	۹/۴۴	۹/۳۳	۹/۳۳	۹/۲۲	کمینه	
۹/۳۳	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	بیشینه	
۹	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸	میانه	کارفرما
۸/۹۷	۹/۸۰	۹/۷۹	۹/۷۶	۹/۷۳	۹/۷۲	میانگین	
۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۲۵	۰/۲۸	انحراف معیار	
۸/۵۶	۹/۴۴	۹/۳۳	۹/۱۱	۹/۱۱	۹/۱۱	کمینه	
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	بیشینه	
۹/۵۶	۹/۸۹	۹/۸۹	۹/۸۹	۹/۸۹	۹/۸۹	میانه	کل
۹/۴۴	۹/۸۵	۹/۸۴	۹/۸۲	۹/۸۳	۹/۸۲	میانگین	
۰/۴۳	۰/۱۷	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۲۰	۰/۲۰	انحراف معیار	

در مجموع، گروه‌های مورد بررسی بر این اعتقاد هستند که در وضعیت مطلوب باید بحث مهارت‌های توانمندسازی شغلی با نمره ۹۴ درصد در هدف‌ها (میانگین هدف پس از ضرب در عدد ۱۰۰ تقسیم بر عدد ۱۰ می‌شود تا درصد به دست آید)، 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 ۳). از این حیث گروه‌های مورد بررسی دارای نظرات مشابهی بوده‌اند و همه آنها ترتیب عنایت عناصر برنامه درسی به مهارت‌های توانمندسازی شغلی را به شرح مذکور دانسته‌اند ولی اهمیت موضوع برای همه گروه‌ها یکسان نیست (جدول ۳).

### جدول ۳: تفاوت نظر گروه‌ها درباره اهمیت عنایت برنامه درسی به مهارت توانمندسازی شغلی (وضعیت مطلوب)

P	F	DF	MS	SS	منابع تغییر	تأثیر عناصر برنامه بر مهارت‌ها
۰/۰۰۰	۲۱/۲	۳	۰/۷	۲	بین گروهی	محو
		۲۲۳	۰	۷	درون گروهی	محیط
		۲۲۶		۹	جمع	
۰/۰۰۰	۱۳/۱	۳	۰/۴	۱/۳	بین گروهی	زمان
		۲۲۳	۰	۷/۶	درون گروهی	
		۲۲۶		۸/۹	جمع	

۰/۰۰۰	۱۹/۲	۳	۰/۶	۱/۹	بین گروهی	
		۲۲۳	۰	۷/۲	درون گروهی	ارزشیابی
		۲۲۶		۹	جمع	
۰/۰۰۰	۱۱	۳	۰/۳	۰/۹	بین گروهی	
		۲۲۳	۰	۶	درون گروهی	روش ها
		۲۲۶		۶/۸	جمع	
۰/۰۰۰	۱۲/۲	۳	۰/۳	۰/۹	بین گروهی	
		۲۲۳	۰	۵/۳	درون گروهی	محتوا
		۲۲۶		۶/۲	جمع	
۰/۰۰۰	۴۲۱/۶	۳	۱۱/۹	۳۵/۶	بین گروهی	
		۲۲۳	۰	۶/۳	درون گروهی	هدف ها
		۲۲۶		۴۱/۹	جمع	
۰/۰۰۰	۵۵/۷	۳	۱/۳	۳/۸	بین گروهی	
		۲۲۳	۰	۵/۱	درون گروهی	کل
		۲۲۶		۸/۹	جمع	

آزمون تحلیل واریانس نشان می دهد که بین نظرات گروه های چهارگانه یعنی کارشناس، متخصص، دبیر و کارفرما در باره عنایت برنامه درسی به مهارت های توانمندسازی شغلی تفاوت معنی داری وجود دارد ( $F=55/6$ ،  $df=223$  و  $3$ ،  $P=0/000$ ).

**جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی (LSD) برحسب گروه های چهارگانه درباره عنایت برنامه درسی به افزایش مهارت توانمند سازی شغلی در وضعیت مطلوب**

تأثیر عناصر برنامه بر مهارت ها	کارشناسان	متخصصان	دبیران	کارفرمایان
کارشناسان	-	۰/۰۴	۰/۲۱	۰/۲۲
متخصصان	-	-	۰/۱۷	۰/۱۸
دبیران	-	-	-	۰/۰۱
کارفرمایان	-	-	-	-
کارشناسان	-	۰/۰۰	۰/۱۵	۰/۱۷
متخصصان	-	-	۰/۱۵	۰/۱۷
دبیران	-	-	-	۰/۰۲
کارفرمایان	-	-	-	-
کارشناسان	-	۰/۰۲	۰/۲۰	۰/۱۶
متخصصان	-	-	۰/۱۸	۰/۱۳
دبیران	-	-	-	-۰/۰۴

-	-	-	-	کارفرمایان	
۰/۱۰	۰/۱۲	-۰/۰۱	-	کارشناسان	
۰/۱۱	۰/۱۳	-	-	متخصصان	روش
-۰/۰۲	-	-	-	دبیران	
-	-	-	-	کارفرمایان	
۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۰۱	-	کارشناسان	
۰/۱۰	۰/۱۲	-	-	متخصصان	محتوا
۰/۰۲	-	-	-	دبیران	
-	-	-	-	کارفرمایان	
۰/۸۴	۰/۷۸	-۰/۰۱	-	کارشناسان	
۰/۸۴	۰/۷۹	-	-	متخصصان	هدف
۰/۰۶	-	-	-	دبیران	
-	-	-	-	کارفرمایان	
۰/۲۶	۰/۲۷	۰/۰۱	-	کارشناسان	
۰/۲۶	۰/۲۶	-	-	متخصصان	کل
۰/۰۰	-	-	-	دبیران	
-	-	-	-	کارفرمایان	

نتایج آزمون تعقیبی (LSD) حاکی از آن است که تفاوت نظر در بین همه گروه‌های مورد بررسی معنی دار می‌باشد. یعنی نظرات کارشناسان، متخصصان، دبیران و کارفرمایان درباره عنایت برنامه درسی به مهارت توانمندسازی شغلی متفاوت از یکدیگر است. همچنین این تفاوت در هر یک از ابعاد برنامه، یعنی محیط، زمان، ارزشیابی، روش، محتوا و هدف نیز وجود دارد.

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

برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر همه گروه‌های مرجع چندان توجهی به مهارت توانمندسازی شغلی نداشته است. این کم‌توجهی نیز در همه عناصر برنامه درسی ظهور یافته است. 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 برنامه‌درسی بیشترین عنایت را به مهارت توانمندسازی شغلی داشته‌اند.

جدول ۵. شاخص های آماری عناصر برنامه درسی مهارت توانمندسازی شغلی در وضع موجود

افراد	شاخص	عناصر برنامه درسی مهارت توانمندسازی شغلی در وضع موجود				
		محیط	زمان	ارزشیابی	روش ها	محتوا
کارشناس	کمینه	۷/۵۶	۸/۱۱	۷/۸۹	۷/۸۹	۸
	بیشینه	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	میانه	۹/۲۲	۹/۳۳	۹/۳۹	۹/۴۴	۹/۴۴
	میانگین	۹/۲۶	۹/۳۳	۹/۳۵	۹/۳۹	۹/۳۴
	انحراف معیار	۰/۶۱	۰/۴۹	۰/۵۴	۰/۵۱	۰/۴۹
متخصص	کمینه	۷/۶۷	۷/۸۹	۸	۷/۷۸	۷/۸۹
	بیشینه	۱۰	۹/۴۴	۹/۳۳	۹/۵۶	۱۰
	میانه	۹	۸/۷۸	۸/۶۷	۸/۶۷	۸/۸۹
	میانگین	۸/۹۵	۸/۷۵	۸/۷۰	۸/۷۳	۸/۷۹
	انحراف معیار	۰/۵۱	۰/۴۲	۰/۳۵	۰/۳۶	۰/۴۴
دبیر	کمینه	۰/۵۶	۰/۵۶	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۲
	بیشینه	۳/۶۷	۳/۴۴	۳/۳۳	۳	۲/۸۹
	میانه	۲/۱۱	۱/۸۳	۱/۵۶	۱/۴۴	۱/۷۸
	میانگین	۲/۱۰	۱/۹۲	۱/۶۱	۱/۴۴	۱/۵۳
	انحراف معیار	۰/۷۶	۰/۷۲	۰/۷۲	۰/۷۰	۰/۷۳
کارفرما	کمینه	۰/۶۷	۰/۶۷	۰/۷۸	۰/۵۶	۰/۴۴
	بیشینه	۱/۸۹	۱/۶۷	۱/۵۶	۱/۶۷	۲
	میانه	۱/۴۴	۱/۱۱	۱/۲۲	۱/۲۲	۱/۱۱
	میانگین	۱/۲۷	۱/۱۶	۱/۲۳	۱/۱۲	۱/۰۵
	انحراف معیار	۰/۳۸	۰/۳۳	۰/۲۴	۰/۳۵	۰/۴۳
کل	کمینه	۰/۵۶	۰/۵۶	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۲
	بیشینه	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	میانه	۷/۶۷	۸	۸/۱۱	۸/۲۲	۸
	میانگین	۵/۷۲	۵/۵۸	۵/۴۵	۵/۳۹	۵/۴۳
	انحراف معیار	۳/۶۰	۳/۶۲	۳/۷۳	۳/۸۳	۳/۸۱

در مجموع، از نظر گروه‌های مورد بررسی در وضعیت موجود بحث مهارت توانمندسازی شغلی با نمره ۶۱ درصد در هدف‌ها، با نمره ۵۴ درصد در محتوا، با نمره ۵۴ درصد در روش‌ها، با نمره ۵۵ درصد در ارزشیابی، ۵۶ درصد در زمان و ۵۷ درصد در محیط دنبال می‌شود (جدول ۵). 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 ۶).

**جدول ۶: تفاوت نظر گروه‌ها در باره عنایت برنامه درسی به مهارت توانمندسازی شغلی (وضعیت موجود در گروه‌های چهارگانه)**

P	F	DF	MS	SS	منابع تغییر	تأثیر عناصر برنامه بر مهارت‌ها
۰/۰۰۰	۳۳۵۸/۲	۳	۹۴۷/۴	۲۸۴۲/۱	بین گروهی	محیط
		۲۲۳	۰/۴	۸۹/۶	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۹۳۱/۷	جمع	
۰/۰۰۰	۲۹۶۵/۲	۳	۹۶۵	۲۸۹۵/۱	بین گروهی	زمان
		۲۲۳	۰/۳	۷۲/۶	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۹۶۷/۷	جمع	
۰/۰۰۰	۳۳۳۲/۳	۳	۱۰۲۶/۹	۳۰۸۰/۷	بین گروهی	ارزشیابی
		۲۲۳	۰/۳	۶۸/۷	درون گروهی	
		۲۲۶		۳۱۴۹/۴	جمع	
۰/۰۰۰	۳۵۸۳/۱	۳	۱۰۸۰	۳۲۳۹/۹	بین گروهی	روش‌ها
		۲۲۳	۰/۳	۶۷/۲	درون گروهی	
		۲۲۶		۳۳۰۷/۱	جمع	
۰/۰۰۰	۳۱۸۱/۴	۳	۱۰۶۸/۲	۳۲۰۴/۵	بین گروهی	محتوا
		۲۲۳	۰/۳	۷۴/۹	درون گروهی	
		۲۲۶		۳۲۷۹/۴	جمع	
۰/۰۰۰	۲۴۵۶/۲	۳	۷۴۲/۲	۲۲۲۶/۷	بین گروهی	هدف‌ها
		۲۲۳	۰/۳	۶۷/۴	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۲۹۴/۱	جمع	
۰/۰۰۰	۴۳۲۴/۶	۳	۹۶۷/۷	۲۹۰۳/۱	بین گروهی	کل
		۲۲۳	۰/۲	۴۹/۹	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۹۵۳	جمع	

آزمون تحلیل واریانس نشان می دهد که بین نظرات گروه های چهارگانه یعنی کارشناس، متخصص، دبیر و کارفرما در باره عنایت برنامه درسی جاری به مهارت توانمندسازی شغلی تفاوت معنی داری وجود دارد ( $P=0/000$ ،  $df=223$  و  $F=4324/6$ ). همچنین آزمون های به عمل آمده نشان می دهد که نظرات چهار گروه مذکور درباره ابعاد برنامه درسی جاری یعنی هدف ها، محتوا، ارزشیابی، زمان و محیط دارای تفاوت معنادار است.

جدول ۷: نتایج آزمون تعقیبی (LSD) برحسب گروه های چهارگانه درباره عنایت برنامه درسی به افزایش مهارت توانمندسازی شغلی در وضعیت موجود

مهارت ها	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
	دبیران	-	-	۰/۵۸
	کارفرمایان	-	-	-

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

۳- برنامه درسی کنونی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از حیث توجه به مهارت توانمندسازی شغلی تا چه میزان با وضعیت مطلوب انطباق دارد؟

مبنای تعیین مطلوبیت برنامه جاری، میزان انطباق آن با برنامه مطلوب قلمداد شده است. بر این اساس باید انطباق دو برنامه محک زده شود. در اینجا از آزمون آماری مقایسه میانگین‌ها استفاده شد. برای اجرای آزمون ابتدا به بررسی پیش فرض‌های آن اقدام و سپس آزمون بعمل 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 ۵).

جدول ۸: آزمون t همبسته مهارت‌های توانمندسازی شغلی (وضعیت موجود در مقایسه با وضعیت مطلوب)

تأثیر عناصر برنامه بر مهارت‌ها	کارشناسان	متخصصان	دبیران	کارفرمایان	کل
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	۱۷/۹۳۱	۸۸/۸۸۴	۷۴/۱۶۱	۴۷/۱۳
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
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
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



۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	p	
۵/۳۹	۱/۱۲	۱/۴۴	۸/۷۳	۹/۳۹	میانگین موجود	
۹/۸۴	۹/۷۹	۹/۷۷	۹/۹۰	۹/۸۹	میانگین مطلوب	
۶۰/۶۷	۹۵/۲۹۵	۱۱۱/۱۱۶	۲۹/۳۶۴	۶/۹۱۲	t	روش
۲۲۶	۱۴	۹۱	۷۹	۳۹	df	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	p	
۵/۴۳	۱/۰۵	۱/۵۳	۸/۷۹	۹/۳۴	میانگین موجود	
۹/۸۵	۹/۸۰	۹/۷۸	۹/۹۰	۹/۹۱	میانگین مطلوب	
۵۱/۵۴	۶۷/۳۵۶	۱۰۵/۹۷۳	۲۵/۲۴۸	۷/۵۷۲	t	محتوا
۲۲۶	۱۴	۹۱	۷۹	۳۹	df	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	p	
۶/۱۳	۲/۱۸	۲/۹۲	۸/۹۵	۹/۳۴	میانگین موجود	
۹/۴۴	۸/۹۷	۹/۰۳	۹/۸۲	۹/۸۱	میانگین مطلوب	
۴۳/۲۶	۴۸/۲۰۶	۹۸/۶۲۴	۲۰/۷۳	۵/۴۶۳	t	هدف
۲۲۶	۱۴	۹۱	۷۹	۳۹	df	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	p	
۳۳/۷	۸/۰۱	۱۱/۵۲	۵۲/۸۸	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	کل
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. اما در گزارش وضعیت موجود دارای نظرات مغایر بوده اند. دو گروه متخصصان و کارشناسان بر این باورند که برنامه درسی جاری به قدر کافی به مهارت توانمندسازی شغلی توجه دارد در حالی که دو گروه معلمان و کارفرمایان اعتقادی مغایر را عرضه کرده اند و اعتقاد دارند برنامه موجود به قدر کافی به مهارت توانمندسازی شغلی توجه ندارد.

این چهار گروه در ارتباط با وضعیت مطلوب دیدگاهی مشابه عرضه کرده اند و نظرات آنها دارای همخوانی می باشد. از نظر همه گروه ها، برنامه درسی باید به مهارت توانمندسازی شغلی توجه نماید.

### بحث و نتیجه گیری

در بحث از آموزش مهارت توانمندسازی شغلی، 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 است) با آنچه که آنها انتظار داشته اند حاصل شود (۹۸/۱ باید دنبال شود) فاصله قابل توجهی دارد. به نحوی که نمره کسب شده برنامه ۳۳/۷ و نمره مورد انتظار ۵۸/۹ محاسبه شده است و آزمون آماری نشان می دهد که تفاوت این دو نمره معنی دار است. ( $t=۶۶/۸۸$ ،  $df=۲۲۶$  و  $p=۰/۰۰۰$ ).

همین حکم در باره هر یک از عناصر برنامه نیز حاکم است. هدف ها در وضع موجود دارای امتیاز ۶/۱۳، محتوا دارای امتیاز ۵/۴۳، روش آموزش دارای امتیاز ۵/۳۹، ارزشیابی شاگردان دارای امتیاز ۵/۴۵، زمان دارای امتیاز ۵/۵۸ و محیط دارای امتیاز ۵/۷۲ از نمره ۱۰ بوده است و در همه موارد مذکور آزمون های آماری نشان می دهد 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 مهارت توانمندسازی شغلی را متخصصان و کارشناسان بهتر از دبیران و کارفرمایان گزارش کرده اند. 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 کرده اند. این وضعیت را کارفرمایانی که دانش آموختگان عقب مانده ذهنی را به کار گرفته اند، بیش از سایر گروه ها دارای امتیاز پایین دانسته اند. در مقابل، کارشناسان به برنامه درسی جاری امتیازی بالاتر از سایر گروه ها داده اند.

بنابراین، از نظر متخصصان و کارشناسان و دبیران و کارفرمایان، برنامه درسی دوره متوسطه حرفه ای ضمن آنکه توانسته است در مجموع ۵۶/۱ درصد آنچه که انتظار می رفته را محقق سازد، اما دستاورد آن با انتظارات گروه های مذکور انطباق ندارد. در عین حال، به صورت بارزی دو گروه متخصصان و کارشناسان، برنامه درسی جاری را دارای قابلیت بالایی برای افزایش «مهارت توانمندسازی شغلی» دانش آموزان قلمداد کرده اند ولی دو گروه دبیران و کارفرمایان این برنامه ها را دارای قابلیت اندکی برای توسعه مهارت های خودکفایی فردی دانش آموزان دانسته اند. این

نظر نه تنها در باره کل برنامه، بلکه در باره هر یک از عناصر برنامه (محیط، زمان، ارزشیابی، روش، محتوا و هدف) نیز حاکم است.

برنامه آموزش حرفه ای دانش آموزان کم توان ذهنی در ایران، طی چند سال گذشته رو به گسترش بوده و فرایندی تکاملی را تجربه نموده است. از زمان شروع توجه به این حیطه تاکنون افزایش کمی پوشش آموزش های حرفه ای و در نهایت، تغییر و تحول دوره های حرفه آموزی و تأسیس دوره های آموزش پیش حرفه ای و دوره متوسطه حرفه ای، در مجموع نمایانگر ایده های ارزنده، برای دانش آموزان دارای نیازهای ویژه می باشد، لیکن راضی بودن و قانع گردیدن به وضع موجود و نادیده گرفتن خلاءها و کاستی های آموزش حرفه ای در ایران می تواند آفتی باشد که حتی وضع موجود را نیز دچار چالش نماید. «در هر صورت باید به خاطر داشت که افراد کم توان ذهنی در بین کمبودهای سازشی در زمینه توانایی های شغلی، مشکلات بیشتری را به نمایش می گذارند» (ماتسون و ویلکینز، ۲۰۰۹: ۲۴۹) در این میان دیدگاه برنامه ریزان، کارشناسان و مجریان برنامه یکی از عوامل اثرگذار بر بهبود این خط سیر است. باید اذعان داشت تعلیم و تربیت بالأخص در حیطه نیازهای ویژه، امری یکپارچه و منسجم است. در نظام آموزش و پرورش و فرایند یاددهی - یادگیری، نمی توان یک بحث از تربیت را از دیگری جدا و یا متصدیان خاصی برای تربیت تعیین کرد و بقیه را از تأثیر گذاری تربیتی بر حذر داشت و منع کرد.

از نتایج به دست آمده در زمینه سؤالات پژوهشی استنباط میشود که در فرایند اجرای برنامه های درسی و آموزشی، هم برنامه ریزان (کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه ریزی درسی) و هم مجریان (دبیران و کارفرمایان) لازم است از شیوه ها و حوزه های علمی برای افزایش شدت تأثیر گذاری خود بهره جویند و این امر لازمه گرایش بیشتر به عدم تمرکز در نظام آموزشی است. به طور کلی نتیجه گرفته می شود که نظام آموزشی کشور ایران، در زمینه آشنایی دانش آموزان کم توان ذهنی، با مهارت های توانمندی شغلی ضعیف عمل کرده است. با آن که این وضعیت زیاد رضایت بخش نیست و نمی تواند پاسخگوی زندگی دانش آموزان آهسته گام باشد، این یافته ها با نتایج مطالعات شفیع آبادی (۱۳۸۸)، کاترین (۲۰۰۷)، دوتا (۲۰۰۸)، دنیلز (۲۰۰۷)، میگلیور (۲۰۰۸)، اینسلن (۲۰۰۸)، همسو است. مهارت توانمندسازی شغلی که موجب ایجاد ارتباطات انسانی در افراد کم توان ذهنی میگردد؛ از مؤلفه های هوش هیجانی است که سبک و شیوه تعامل فرد را با خود و دیگران تحت تأثیر قرار می دهد (لاور، ۲۰۰۷: ۷). به نظر می رسد نبود توجه کافی به هوش هیجانی در نظام آموزشی دانش آموزان عقب مانده ذهنی و نیز وضعیت

فرهنگی و اجتماعی، یکی از دلایل فقدان توانمندی شغلی در دانش آموزان عقب مانده ذهنی در ایران باشد.

نتایج به دست آمده نشان داد که بین نظر دبیران با کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه ریزی درسی در مورد عنایت عناصر برنامه درسی به مهارت توانمند سازی شغلی دانش آموزان همخوانی وجود ندارد و دبیران برخلاف کارشناسان و متخصصان معتقدند که عناصر برنامه درسی دوره متوسطه حرفه ای عنایت کمی به مهارت خودکفایی فردی دارد. دلایل احتمالی این تفاوت معنادار را می توان این گونه برشمرد:

دبیران از مجریان اصلی نظام آموزشی هستند و با توجه به تجربه و مشاهده عینی که از نیازهای خاص دانش آموزان کم توان ذهنی کسب کرده اند به ضرورت و اهمیت غنی شدن مطالب نظری و در کنار آن؛ مهارتی، جهت کسب موفقیت دانش آموزان کم توان ذهنی در محیط اجتماع، واقف هستند و از میزان عنایت کنونی برنامه درسی به کسب این مهارت، ناخرسند هستند. این یافته ها با یافته های پژوهشی کرنان (۲۰۰۰)، شلین (۲۰۰۵)، لیندرستورم و بنز (۲۰۰۲)، آلول و کوب (۲۰۰۹) و لافتیگ (۲۰۰۳)، هم سویی دارد. ارایه الگوهای یاددهی-یادگیری سنتی و جایگاه خالی الگوهای یادگیری اجتماعی در نظام آموزشی، یکی از دلایل اصلی ضعف دانش آموزان در کسب فاکتور دانش و مهارت های عمومی می باشد.

نتایج به دست آمده همچنین نشان داد که از نظر کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه ریزی درسی در ایران، برنامه درسی به تثبیت مهارت توانمندسازی شغلی دانش آموزان پرداخته است ولی از نظر دبیران و کارفرمایان برنامه درسی به تثبیت مهارت توانمندسازی شغلی کمتر توجه داشته است. دلایل احتمالی این تفاوت معنادار را می توان این گونه برشمرد:

دبیران در تماس مستقیم با والدین دانش آموزان می باشند و از فعالیت های روزانه دانش آموزان در هنگام تحصیل و پس از تحصیل به میزان بیشتری از کارشناسان ستادی و متخصصین برنامه ریزی درسی مطلع می باشند. دبیران از تنوع اندک آموزش حرفه ای در این مقطع، ناخرسندند. این یافته ها با یافته های پژوهشی هاکیم و وینبلت (۱۹۹۳)، هافمن و کوپر (۱۹۹۶)، هیات و فیلر (۲۰۰۷) و ماتسون و ویلکینز (۲۰۰۹) همسو می باشد. نتایج به دست آمده نشان داد، بین نظرات کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه درسی با دبیران و کارفرمایان، تفاوت معنادار آماری وجود دارد. ارایه دروس مبتنی بر تمرین و تکرار، تأکید بر دروس نظری و جایگاه خالی توجه به تفاوت های فردی در نظام آموزشی آموزش و پرورش استثنایی از دلایل عمده عدم تناسب برنامه های درسی با علائق و رغبت های شغلی دانش آموزان است. امروزه افراد کم توان

ذهنی را همانند افراد عادی می‌نگرند و باید آنان به حداکثر توان بالقوه خود برسند. تنها یادگیری آنها با روندی تأخیری و به کندی انجام می‌شود (لیندرستورم، ۲۰۰۲). نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و کارشناسان ستادی در ایران بر این است که باید آموزش فراگیر در زمینه این دانش آموزان اجرا گردد، یعنی آنان کاملاً در کنار دانش آموزان عادی دیگر به امر آموزش بپردازند (متقیانی، ۱۳۸۸). اما بنابر مصاحبه انجام شده با دبیران، در این مقوله، همگی بر این مبحث اذعان داشتند که دانش آموزان مقطع متوسطه حرفه ای، کاملاً وابسته به معلم خویش هستند و در صورت نبود او دچار سردرگمی و بی‌برنامگی می‌شوند. کتاب‌های تعبیه شده حجم بالایی دارد و بر مبنای خاصی استوار است که شاید حتی برای زمان حال دانش آموز هم کارایی کمتری داشته باشد و آنان از کم‌توجهی به مهارت‌های زندگی از قبیل مهارت‌های «تصمیم‌گیری، ارتباط انسانی، شهروند مسئول بودن، حل مسأله» که لازمه توانمندسازی شغلی و در نهایت خودکفایی است، در این دوره ناخرسند هستند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشی فیندلی (۱۹۶۷)، آلول (۲۰۰۹)، همتی (۱۳۸۸) و اصغری نکاح (۱۳۸۸) همسو می‌باشد، عدم وجود ارزیابی تکوینی و پایانی از برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه ای، توسط کارشناسان ستادی و برنامه ریزان درسی می‌تواند دلیلی بر عدم تأثیر برنامه درسی دوره متوسطه حرفه ای جهت رسانیدن دانش آموزان به توانمندسازی شغلی در ایران باشد. با توجه به فرصت‌ها و دیدگاه‌های موجود و با توجه به اهمیت بالای توانمندسازی دانش آموزان آهسته گام و پیچیدگی‌ها و چالش‌هایی که این مقوله فراموش شده از تعلیم و تربیت تاکنون داشته است همچنین ضرورت آموزش فراگیر که بحث عمده نظام آموزش جهانی در حیطه افراد کم‌توان ذهنی است، ضروری است نظام آموزشی ایران نیز، اهداف، روش‌ها، محتوا، شیوه‌های ارزشیابی و سایر عناصر برنامه درسی و تعلیم و تربیت را بررسی نموده و متناسب با نیازهای دوره‌های مختلف تحصیلی، جنسیت، توانایی‌های دانش آموزان، مسایل زندگی، واقعیت‌ها و چشم‌اندازهای منطقی، مهارت‌های لازم جهت توانمندسازی شغلی دانش آموزان را بیش از پیش مدنظر قرار دهد.

### منابع فارسی

- اصغری نکاح، ع. (۱۳۸۸). روش‌های بازپروری دانش آموزان عقب مانده ذهنی. مشهد: به نشر. بهراد، ب. (۱۳۸۳). ارزیابی مهارت‌های زندگی دانش آموزان کم‌توان ذهنی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- شفیع آبادی، ع. (۱۳۸۸). توانبخشی شغلی و حرفه‌ای معلولین. تهران: جنگل.

محسنی صدر، ع. (۱۳۸۳). ارزیابی حرفه‌های موجود در سازمان آموزش و پرورش استثنایی و کاربرد آن برای دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

متقیانی، ر. (۱۳۸۸). بررسی حرفه‌های موجود در آموزش و پرورش استثنایی که مورد علاقه دانش‌آموزان است. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

همتی علمدارلو، ق. (۱۳۸۸). ارزیابی راهکارهایی جهت جلوگیری از پیشرفت معلولیت. تهران: آیتز.

#### منابع انگلیسی

- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93.
- Bond, G. R. (1992). Vocational rehabilitation. In R. P. Liberman (Ed.), *Handbook of Psychiatric Rehabilitation*. Boston: Allyn & Bacon publication.
- Brown, B. (2002). *Generic skills in career and technical education*. Retrieved on May 5, 2003
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., & Saito, Y. (2007). Self determination: What do we know? Where do we go? *Journal of Exceptionality*, 15(2), 3-15.
- Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *Career Development Quarterly Journal*, 52(10), 212-224.
- Clark, G. M. (1994). Is a functional curriculum approach compatible with an inclusive education model? *Teaching Exceptional Children Journal*, 26(2), 36-39.
- Daniels, T. M. (2007). *Determinations of employment outcomes among persons with disabilities in public vocational rehabilitation*. (Doctoral Dissertation). Retrieved on August 6, 2008 from <http://www.proquest.org/2008/mental> retardation.
- DiPipi-Hoy, C., Jitendra, A. K., & Kern, L. (2009). Effects of time management instruction on adolescents' ability to self manage time in a vocational setting. *Journal of Special Education*, 43(4), 145-159.
- Durand, V. M. (2001). Future directions for children and adolescents with mental retardation. *Association For Advancement of Behavior Therapy Journal*, 32(15), 633.

- 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*, 18(5), 326-334.
- Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S. (2008). Conceptions of work in italian adults with intellectual disability. *Journal of Career Development*. 34 (4), 11-15.
- 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*, 17(2),24-52.
- Fornes, S. L. (2007). Examining a Proposed job retention model for adult workers with mental retardation In supported employment. Retrieved on feb 5, 2008.
- Foster, V., L., (2006). Teaching- Learning style preferences of special education teacher candidates at northeastern State university in Oklahoma. *Journal Of Mental Retardation*, 25(3), 50-64.
- Gibbons, J. S., Horn, S. H., Powell, J. M. & Gibbons, J. L. C. (1984). Schizophrenia patient and their families:A Survey in A Psychiatric services based on a D. G. H. Unit British. *Journal Of Psychiatry*, 144(52),70-77.
- Gonzalez, R., (2009). Predicting vocational rehabilitation out comes of young adult with specific learning disabilities transitioning from school to work, *Journal Of Disabilities*, 34 (3), 22-31.
- 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*, 16(4), 25-38.
- Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(12),48-57.
- Hoffmann, H. Kupper, Z . (1996). Patients dynamics in early stages of vocational rehabilitation:a pilot study. *Compr Psychiat Journal*, 37(3) ,216-221.
- <http://www.ericdigestes.org/2005/disabilities.html>
- <http://www.ericdigests.org/1993/disabilities.htm>
- <http://www.proqust.org/1993/disabilities.htm>
- [http://www.proqustdatabase.org/1994/mental retardation.ht](http://www.proqustdatabase.org/1994/mental%20retardation.htm)
- Hyatt, K., H, Filler, T. Y., W. (2007). A comparison of the effects of two social skills training approaches on teacher and child

- behavior. *Journal of research In Childhood Education*, 22(9),85-93.
- Kiernan, W. (2000). Where we are now: perspectives on employment of persons with mental retardation. *Journal of Focus in Autism and other Developmental Disabilities*, 15(2), 90-115.
- Levinson, E. M., & Palmer, E. J. (2005). Preparing students with disabilities for School- to- work transition and post school life. *Journal of Principal Leadership*,5(1) ,11-15.
- 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 Journal*, 15 (2), 90-115.
- Linderstorm, L. E., Benz, M. R. (2002). Phases of career development: case studies of young women with learning disabilities. *Journal of Exceptional Children*, 69(20),67-83.
- Lobben, J., (1997). *Post school employment outcomes of students with disabilities served in secondary vocational education*. London: SAGE Publication
- 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(10), 317-325.
- Marwaha, S. & Johnson, S. (2004). Schizophrenia and employment. *Journal of Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39 (3), 339-349.
- Matson, J., L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Journal of Research In Developmental Disabilities*, 30(2),249-274.
- 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*, 52(1),35-44.
- Nota , L., Soresi, S., & Perry, J. (2006). Quality of Life in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6),371-38.
- Perkins, R., & Rinaldi, M. (2002). Unemployment rates among patients with long term mental health problems. *Journal of Psychichiatric Bulletin*, 26(4),295-298.



- Profaca, L., C. (2000). *Supported employment and vocational rehabilitation among persons with mental retardation*. London: SAGE publications.
- Roessler, R. T. (2002). Improving job tenure outcomes for people with disabilities: The 3M model. *Journal of Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(4), 207-212.
- Shahnasarian, M. (2001). Career rehabilitation: integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty – first century. *Journal of The Career Development*, 49(3), 275-283.
- Shchelin, O. V., (2005). Integrated approach to the problem of vocational guidance of handicapped adolescents. *Journal of Biomedical Engineering*, 39(2), 21-24.
- Taylor, A. (2005). What employers look for: the skills debate and the fit with youth perceptions. *Journal of Education and Work*, 18(2), 201-218.
- Verri, A., Kaltcheva, D., Vallero, E. & Fea, F. (2004). Supported employment of subjects with mental retardation in Pavia Province!. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21(2), 22-54 .
- Wadsworth, J., Milsom, M., & Cocco, K. (2004). Career development for adolescents and young adults with mental retardation. *Career and Technical Education Journal*, 8(2), 141-147.
- Walden Sr., E., L. (2009). *Core curriculum courses: a Study to determine the impact on vocational- education studies*. London: SAGE publications.
- Walsh, P. N, Lynch, C., & Delacey, E. (1994). Supported employment Irish adults with intellectual disability: the ROAD experience. *International Journal of Rehabilitation Research*, 17(3), 15-24.
- Walsh, P. N, Rafferty, M, & Lynch, C. (1991). Real job for people with mental handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, 14(2), 155-161.
- 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*. London :SAGE publications.
- Watzke, S., Galvao, A., & Brieger, P. (2009). Vocational rehabilitation for subjects with severe mental illnesses in Germany. *Journal of Soc Psychiatry Epidemiol*, 44(9), 523-531.
- Weheyer, M. L., Garner, N., & Yeager, D. (2006). Infusing self determination in to 18-21 services for students with intellectual or developmental disabilities. *Journal of educational and Training in Developmental Disabilities*, 41(12), 3-13.

- Wehmeyer, M., L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality Journal*, 14(4), 225-235.
- 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 *Journal*, 34(1), 80-85.