فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی/ سال یازدهم، شماره ۲، ۱۳۹۰ / ۱۹۰-۱۷۵
Iranian Journal of Exceptional Children, 2011, Vol.11, No. 2, 175-190

ارزشیابی برنامه درسی راسته‌دوزی دوره متوسطه حرفه‌ای‌دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

دکتر مقصود امین خندقی[۱] ، صدیقه کاظمی[۲]

دریافت: ۸۹/۶/۳۰، تجدیدنظر:۸۹/۱۲/۱۰ ، پذیرش ۱۲ /۹۰/۲

چکیده

هدف: بررسی برنامه درسی راسته‌دوزی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را در مراکز شهر مشهد طی سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ بود. **روش:** در این تحقیق ۴ گروه که شامل دانش‌آموزان، کارگاههای حرفه آموزی، معلمان و مدیران مراکز پنج‌گانه (سه هنرستان دخترانه و دو هنرستان پسرانه) شهر مشهد در هر سه پایه تحصیلی بود بررسی شدند. بر اساس مدل ارزشیابی هدف محور هاموند و با استفاده از انواع سیاهه‌های ارزیابی، فرم‌های مشاهده، انجام مصاحبه و برگزاری آزمونهای پیشرفت تحصیلی به سوالات پژوهش پاسخ داده شد. سوالات کیفیت سازمان‌دهی محیط کارگاهی و تجهیزات کارگاه، کیفیت فرایند تدریس معلمان و میزان حصول به اهداف آموزشی پیش‌بینی شده و مورد انتظار را اساس قرار داده‌اند. **یافته‌ها:** میانگین به دست آمده از یافته‌های مربوط به سازمان‌دهی محیط کارگاهی، تجهیزات و ابزار کارگاهی نشان از ضعف سازمان‌دهی محیط کارگاهی و مطلوب بودن مواد و تجهیزات آن دارد. نتایج تحلیل واریانس مؤلفه‌های مشاهده کیفیت تدریس معلمان نشان داد که تفاوت معناداری بین کیفیت تدریس در ابعاد مختلف در سه پایه از حیث مطلوبیت وجود ندارد. ارزیابی توانمندیهای شناختی و مهارتی عام و خاص دانش‌آموزان نیز نتایج متفاوتی بر حسب پایه تحصیلی به دست داد. **نتیجه‌گیری:** برنامه درسی اجرا شده در رشته راسته‌دوزی، در رسیدن به برخی اهداف پیش بینی‌شده نسبتاً موفق بوده و در برخی از آنها موفق نبوده است و این موارد نیاز به تعمق و برنامه ریزی دارد.

واژه‌های کلیدی: *ارزشیابی، تدریس، مدل هاموند، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، برنامه درسی حرفه آموزی.*

*۱- **نویسنده مسئول**: عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد
۲- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

Evaloation of Vocational Training Curriculum of Mentally Retarded Students in Secondary Schools

Maghsod Amin khandaghi, Ph.D.[1], Sedighe Kazemi, M. A.[2]

Received: 21.9. 10 Revised: 29.2.11 Accepted: 5.5 . 11

Abestract

Objective: This study aimed to evaluate Evaluation of Fabric Sewing Curriculum of Students with Intellectual Disabilities in Secondary Schools in Mashhad. **Method:** Four groups including students, vocational training Hammond's objective-oriented model and various checklists, observation forms, interviews and academic achievement tests were used for answering the research questions. These questions regarded the organization quality of workplace environment, teacher's teaching quality and the amount of achieving predicted and expected training goals. **Resultss:** The means of findings related to workplace facilities and material showed a weak environment organization, but optimal facilities and material organization. ANOVA of various components of teachers' learning quality revealed no significant difference between 3 grades. The evaluation of general and special cognitive and practical abilities showed different results according to the grades. **Conclusion:** The implemented curriculum in fabric sewing practice was successful in achieving some expected objectives and not in some others. These need deeper thinking and considerable program for optimizing the situation.

Keywords*: Fabric Sewing Curriculum, Vocational, Hammond's model.*

*1- **Corresponding Author:** Assistant Professor of Ferdowsi University Mashhad (Email: aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir)
2- Ph.D. Student of Curriculum Development Ferdowsi University Mshhad

مقدمه

ارزشیابی نظام‌مند[1] برنامه درسی از قدیمی‌ترین قلمروهای رسمی و شناخته‌شده علوم تربیتی و حوزه برنامه درسی است (هیث، ۱۹۸۲) و به زعم مهرمحمدی (۱۳۸۳) باید آن را از مهم‌ترین مباحث قلمرو برنامه درسی دانست. از آنجا که «هر سازمان برای انجام مأموریتهای خود، برنامه‌هایی را با هدفهایی مشخص، تدوین و برای تحقق آنها از روشهای مختلفی بهره می‌گیرد، این برنامه‌ها باید به منظور پی بردن به میزان مطلوب بودن برنامه‌های اجرا شده و مشخص شدن میزان رضایت مخاطبان و مصرف‌کنندگان برنامه‌ها مورد ارزشیابی قرار گیرند» (کیامنش، ۱۳۸۴، ص۲۷۷)، سازمانهای وابسته به آموزش‌و پرورش هم از این قاعده مستثنا نیستند و به ارزیابی برنامه‌های خود، از جمله برنامه درسی نیاز مستمر و منظم دارند.

هدف کلی نظام آموزش‌و پرورش، آماده ساختن کودکان و نوجوانان امروز برای زندگی فردی و اجتماعی مطلوب است. این هدف، کلیه افراد با توانمندیهای متفاوت و ویژگیهای خاص جسمی و فردی را در برمی‌گیرد. دانش‌آموزان کم توان ذهنی (دارای نیازهای ویژه) از این هدف مستثنا نیستند، بلکه توجه به آموزش‌و پرورش آنان، به سبب محدودیت و مراقبتهای ویژه به حساسیت و توجهی مضاعف، نیاز دارند. پس، هدف تعلیم و تربیت در هر نظامی در مورد افراد عادی و افراد ویژه (مانند افراد کم‌توان ذهنی) این است که آنان را برای زندگی در بزرگسالی آماده کند (وهمیر[2]،۱۹۹۲، به نقل از برنر، ۲۰۰۰). در روند آماده‌سازی افراد کم‌توان ذهنی، برای کسب اشتغال و ورود به بازار کار، باید علاوه بر اقدامات توان بخشی پزشکی، آموزشهای انطباقی و بهبود وضعیت اجتماعی، اقداماتی نیز در جهت آماده-سازی آنان برای کسب شغل انجام داد که این اقدامات شامل سه قسمت عمده است: حرفه آموزی، اشتغال و پیگیری (داور منش و براتی سده، ۱۳۸۵).

امروزه در آموزش‌و پرورش این کودکان، تأکید اصلی بر آموزشهای کاربردی، به ویژه حرفه‌آموزی است (شهرامی و متقیانی، ۱۳۷۷)؛ حرفه‌آموزی[3] (که به اختصار VET نامیده می‌شود)، آموزش مشاغلی را در بر می‌گیرد که نیازمند کسب مهارت عملی و همچنین درک درستی از مبانی نظری این گونه مهارتهاست (بهراد، ۱۳۸۲). از این‌رو، به منظور فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای دست‌یابی دانش‌آموزان به نیازهای ویژه لازم برای خودکفایی شخصی و اجتماعی آنان، طبق مصوبه هفتصد و سی امین جلسه شورای عالی آموزش‌و پرورش، مورخ ۸۴/۱۲/۲۳، به وزارت آموزش‌و پرورش اجازه داده شده تا نسبت به طراحی و اجرای دوره‌های تحصیلی پیش‌حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به طور آزمایشی اقدام کند. در این راستا، معاونت آموزشی و تأ مین نیروی انسانی، مدیریت برنامه‌ریزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، دوره مهارتهای حرفه‌ای را این گونه توضیح و تبیین کرده است: هدف کلی برنامه دوره آموزش مهارتهای حرفه‌ای، پرورش همه جانبه، (شناختی، روانی-حرکتی، اجتماعی، اقتصادی و حرفه‌ای) مهارت آموز کم توان ذهنی و آماده کردن او برای پذیرش مسئولیتهای فردی و اجتماعی است. دوره متوسطه حرفه‌ای خاص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مشتمل بر سه پایه تحصیلی است. تعداد واحدهای درسی دوره، حداقل ۹۶ واحد است که شامل دروس عمومی، انتخابی، تکمیل مهارت، اختیاری و استاندارد مهارت (دروس مهارتی) است. (آیین نامه آموزشی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، ۱۳۸۶).

در ماده ۱۵ این آیین نامه(مصوب ۱۳۸۶) دروس عمومی، انتخابی، تکمیل مهارت، اختیاری و استاندارد مهارت (درس‌های مهارتی) بر اساس اهداف و ماهیت آنها توصیف شده‌اند. عناوین حرفه‌ای دوره آموزش مهارتهای حرفه‌ای متناسب با شرایط و امکانات استانها تعریف شده است و شامل ۵ عنوان[4] قالی‌بافی،

راسته‌دوزی، درودگری، مشبک بری چوب، معرق‌کاری و کشت گیاهان آپارتمانی است. در این میان، رشته راسته‌دوزی، در همه مراکز متوسطه حرفه‌ای پسرانه و دخترانه شهر مشهد به عنوان رشته‌ای مهارتی از ابتدای این طرح آزمایشی مورد توجه قرار گرفته و در حدود بیش از یک سوم دانش‌آموزان ورودی به این طرح را در بر گرفت.

از آنجا که هر برنامه، در عمل علاوه بر آنچه برای آن طراحی شده، نتایج و پیامدهای قصد نشده‌ای نیز به همراه دارد و هر سازمان یا موسسه‌ای که فعالیتی برای جامعه انجام می‌دهد، بدون توجه به میزان حجم و گستردگی فعالیت انجام شده باید در قبال آنچه که ارائه داده و می‌دهد، پاسخ‌گو باشد (کیامنش، ۱۳۸۴) و لازمه هرگونه برنامه ریزی برای کودکانی با عقب-ماندگی ذهنی خفیف و متوسط، توجه به ویژگیهای متمایز آنان نسبت به همسالان عادیشان است (کرک، گالاهر و آناستازیا، ۱۹۹۶)، اهمیت ارزشیابی از برنامه حرفه‌آموزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، بیش از پیش ضرورت می‌یابد.

بر اساس مصوبه هفتصد و پنجاه و سومین جلسه شورای عالی آموزش‌و پرورش مورخ ۸۶/۷/۳، مقرر شد تا آیین‌نامه آموزشی دوره پیش‌حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای خاص به مدت سه سال از سال تحصیلی ۸۷-۸۶ به صورت آزمایشی، اجرا شود. اتخاذ تصمیم نهایی برای اجرای قطعی منوط به گزارش‌دهی از آیین‌نامه‌های آموزشی اجرا شده است. اکنون (۱۳۸۹) که سه سال از اجرای آزمایشی این برنامه می‌گذرد، ضرورت ارزشیابی آن برای اتخاذ تصمیم جهت قطعی کردن این برنامه، احساس می‌شود.

بر اساس نتایج جست و جوی انجام شده از سوی پژوهشگران مطالعه حاضر، تاکنون هیچ نوع ارزشیابی مدون و علمی در مورد این برنامه‌های اجراشده، انجام نشده است؛ ضمناً، آموزش‌و پرورش یا هر سازمان و نهاد دیگر برای آنکه بتواند در قبال فعالیتها و برنامه-های خود پاسخ‌گو باشد، باید آنچه را که انجام داده و به دست آورده، مورد ارزشیابی قرار دهد (کیامنش، ۱۳۸۴) و ارزشیابی یکی از گامهای اصلی اجرای هر برنامه به‌شمار می‌رود که موفقیت و تعیین قدر و شایستگی هر برنامه به نتایج ارزشیابی آن وابسته است (اسکریون[۵]، ۱۹۹۱، به نقل از استافیل بیم و شینفیلد، ۲۰۰۷). با توجه به این نکات مهم، هدف بررسی حاضر، ارزشیابی برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است؛ چرا که غفلت از ارزشیابی برنامه، بی‌توجهی به کارکردهای ارزشیابی و غفلت از فواید آن را به دنبال دارد.

برای ارزشیابی هر برنامه، الگوهای مختلفی ارائه شده است. ورتن و سندرز (۱۹۸۷) الگوهای ارزشیابی را در قالب شش رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف[۶]، ارزشیابی مبتنی بر مدیریت[۷]، ارزشیابی مبتنی بر مصرف کننده[۸]، ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان[۹]، ارزشیابی مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان[۱۰] و ارزشیابی طبیعت‌گرایانه و ارزشیابی مبتنی بر مشارکت‌کنندگان[۱۱] دسته‌بندی می‌کنند. در رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف، تمرکز اساسی بر تعیین و مشخص کردن اهداف و مقاصد آموزشی است و اینکه آن اهداف تا چه اندازه‌ای تحقق یافته‌اند (روحه و زامبو، ۲۰۰۹). رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف از دهه ۱۹۳۰ شروع شد و در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ با کار تایلر[۱۲] که عقیده داشت، ارزشیابی یعنی فرایند تعیین میزان دست‌یابی به اهداف آموزشی و این که برنامه درسی به چه میزان به اهداف تعیین شده رسیده، مقبولیت گسترده یافته و طرفداران زیادی را به خود، جلب کرد. از دیگر الگوهای هدف‌دار که به دنبال توسعه و گسترش مفهومی الگوی تایلری مطرح شده الگوی ارزشیابی هاموند[۱۳] است (نقل از ورتن و سندرز، ۱۹۸۷).

ساختار ارزشیابی مدل هاموند (۱۹۶۸) از سه بعد تشکیل شده است: بعد نخست، بعد آموزشی است که حرکت جدید را در متغیرهای مشخصی، توصیف می‌کند و شامل سازمان‌دهی، محتوا، روش، ابزار و

هزینه است؛ دومین بُعد، یعنی بعد نهاد، شامل ویژگیهای اشخاص و گروههایی است که درگیر فعالیتهای آموزشی هستند و باید در ارزشیابی مدنظر قرار گیرند و براساس این مدل، گروههای شش‌گانه شامل دانش‌آموز، معلم، مدیر آموزشی، متخصصان تعلیم و تربیت، خانواده و بالاخره اجتماع را در بر می-گیرد. هاموند برای هر یک از این متغیرها، چندین متغیر تأثیرگذار فرعی نیز نام می‌برد و معتقد است که هر یک از این عوامل فرعی نیز می‌توانند مستقیماً روی برنامه داده شده تأثیرگذار باشند؛ برای مثال، در متغیر اصلی دانش‌آموز، متغیرهای فرعی نظیر سن، پایه تحصیلی و جنسیت، تأثیرگذارند؛ یا اینکه در متغیر اصلی خانواده، متغیرهای فرعی مانند میزان درگیری خانواده با برنامه، توزیع سنی در خانواده، وضعیت ازدواج، میزان درآمد، وضعیت تحصیلات خانواده و غیره عوامل مؤثری به شمار می‌آیند؛ در نهایت، سومین بعد اهداف رفتاری است که شامل اهداف شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی می‌شود. ارزشیابی به مثابه فرایند، از نظر هاموند در قالب اهداف عینی و رفتاری بیان شده، محقق می‌شود. در ساختار هاموند، سه حیطه برای اهداف عینی مشخص شده است: حیطه رفتار شناختی شامل به خاطر آوردن، درک و کاربرد دانش و به کارگیری مهارتهای هوشی مربوط به تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی است. بهترین مثال برای ارزشیابی چنین اهدافی، انجام آزمونهای استانداردشده پیشرفت تحصیلی است که در اغلب برنامه‌ها، صرفاً نتایج این آزمونها مبین میزان موفقیت یا شکست برنامه، در نظر گرفته می‌شود. حیطه عاطفی شامل علایق، نگرشها، ارزشها، ارزش‌گذاری و داوری فردی است. در واقع، حیطه عاطفی نشان می‌دهد که در هر برنامه لازم است تا احساسات و عواطف دانش‌آموز نیز در نظر گرفته شود و برنامه فقط به دنبال سوق دادن دانش‌آموز به سوی موفقیتها و تواناییهای تحصیلی نباشد. حیطه روانی –حرکتی بیشتر شامل مهارتهای عملی در زمینه‌های فنی و حرفه‌ای، تربیت بدنی، هنر، کارهای آزمایشگاهی و جز آن است که انجام دادن آنها نیازمند همکاری اعصاب و ماهیچه‌هاست؛ مانند خیاطی و رانندگی. یادگیریها و هدفهای آموزشی در حیطهٔ روانی-حرکتی آمیخته با یادگیری در حیطهٔ شناختی و حیطه عاطفی بوده، و هر سه نوع هدف باید در ارزیابی برنامه جدید توأمان مدنظر قرار گیرند.

ساختار ارزشیابی هاموند، ابزار اکتشافیِ با ارزشی برای ارزشیابان است که می‌تواند جهت تجزیه و تحلیل موفقیتها و شکست‌های هر فعالیتِ آموزشی جدید از نظر دستیابی آن به اهداف، مورد استفاده قرار گیرد (ورتن و سندرز، ۱۹۸۷). الگوی ارزشیابی هدف‌مدار هاموند به جهت تعدیل و اصلاح سنت تایلری در ارزشیابی، تکیه بر ابعاد مختلف یک برنامه، هدف-محوری و همچنین ساختارمندی آن، جهت انجام این پژوهش انتخاب شده است.

تا به حال تحقیقات مرتبط بسیار کمی در باب آموزشهای حرفه‌ای به افراد کم‌توان ذهنی، چه در داخل و چه خارج انجام شده است. معدود تحقیقات انجام شده هم مقوله‌هایی مجزا و غیر مرتبط با هم را در گروههای مختلف دانش‌آموزان و معلمان، مدنظر قرار داده‌اند. در بررسی پیشینه پژوهشهای انجام شده در حیطه ارزشیابی برنامه‌های آموزشی و حرفه آموزی کودکان کم‌توان ذهنی، می‌توان به پژوهش شهرامی و متقیانی (۱۳۷۷) اشاره کرد. این پژوهشگران در طرحی با عنوان "ارزشیابی مقدماتی از دوره مهارتهای عمومی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر"، دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه شهر تهران را به روش تصادفی ساده، انتخاب کردند و با استفاده از سه پرسشنامه نظرسنجی محقق ساخته و یک فرم اطلاعات مربوط به استادکاران، نظر ۱۲۴ نفر از والدین، ۴۶ معلم، ۱۷ استادکار و ۱۳ مدیر مدرسه را در مورد دوره‌های مهارتهای عمومی، مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج این مطالعه نشان داد که این دوره‌ها در زمینه مهارتهای دانش‌آموزان به استثنای موارد خاص،

چندان مؤثر نبود و این دوره‌ها در انتقال مهارتهای حرفه‌ای نیز چندان موفق نبوده است. در زمینه امکانات کارگاهی نیز ضعف عمده‌ای وجود داشت. نتایج نشان داد که استادکاران تخصص لازم را ندارند و تجربه آنان در زمینه کار با دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی، اندک است و نگرش آنها به این کودکان، چندان مثبت نیست. این پژوهشگران، ضعف در اجرا را بیش از مشکلات محتوایی در بروز چنین مشکلاتی موثر دانسته‌اند.

یافته‌های پژوهش بشاورد (۱۳۸۲) نیز نشان از ضعف طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش‌و پرورش دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری دارد. وی پژوهشی از نوع پیمایش مدرسه‌ای با عنوان «ارزشیابی از برنامه‌های آموزش‌و پرورش دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری» و با هدف توصیف وضعیت موجود و آگاهی از میزان تحقق اهداف مورد نظر در آموزش‌و پرورش این دانش‌آموزان انجام داد. یافته‌های این پژوهش، نشان داد که فرایند تشخیص گذاری به علت کمبود ابزارهای تشخیصی معتبر و عدم حضور متخصصان مجرب در ارتباط با دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری و دانش‌آموزان ارجاعی به اتاقهای مرجع در مدارس به خوبی طی نمی‌شود؛ در حالی‌که این فرایند در بیمارستانها به نحو مطلوب‌تر و با دقت بیشتری، انجام می‌شود. مکانهای اختصاص یافته به کلاسهای درس، فعالیتهای مشاوره‌ای و روان‌شناختی و مواد آموزشی در هیچ یک از هنرستانها مناسب و کافی نبوده اند. ارائه خدمات توان بخشی در کلیه هنرستان‌ها ناکافی گزارش شده است. بیش از دو سوم کارکنان آموزشی، اطلاعات خود را در زمینه‌های روشهای اصلاح و تغییر رفتار، شناخت انواع اختلالات رفتاری و روشهای تدریس، ناکافی دانسته‌اند. این یافته‌ها ضرورت تجدیدنظر و انجام اصلاحات لازم در برنامه‌های آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری را مورد تاکید قرار می‌دهد.

پژوهش بنی‌اسد (۱۳۸۲) که با هدف بررسی میزان موفقیت دوره سه ساله مهارت‌آموزی حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی استان کرمان در ایجاد مهارتهای فردی، اجتماعی و حرفه‌ای روی ۱۸۰ نفر فارغ‌التحصیل این دوره (گروه آزمایش) و۱۸۰ نفر از دانش‌آموزانی که پس از دوره ابتدایی، موفق به ورود به این دوره نشده بودند، (به عنوان گروه گواه)، انجام گرفت، نشان از موفقیت دوره مهارتهای حرفه‌ای در ایجاد مهارتهای فردی، اجتماعی و حرفه‌ای در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فارغ‌التحصیل این دوره نسبت به دانش‌آموزانی بود که امکان ورود به این دوره را نیافته بودند. ضمناً، مسئولان، مدیران، دبیران و سرپرستان آموزشی و اولیا، مراکز مهارتهای حرفه‌ای و این دوره را در ایجاد مهارتهای حرفه‌ای «به لحاظ اقتصادی» موفق ارزیابی نکرده‌اند؛ اما نتایج آزمونهای انجام شده در این مطالعه روی خود دانش‌آموزان، موفقیت آنان را در انجام مهارتهای حرفه‌ای، نشان داده است.

پژوهشی درباره افراد درگیر در مشاوره افراد کم‌توان ذهنی و نظر آنان در باب شایستگیهای لازم برای مشاوران، با عنوان"ارزشیابی شایستگیهای توان بخشی حرفه‌ای در استرالیا"از سوی ماتیو، بوی، بیگز و هازل وود در سال ۲۰۱۰ به شیوه پیمایشی بر روی ۱۴۹ نفر از مشاوران توان‌بخشی حرفه‌ای انجام شد، آنان شش عامل را برای افرادی که در مؤسسات توان‌بخشی به توان‌بخشی حرفه‌ای افراد معلول می‌پردازند، لازم برشمرده‌اند: ۱) مشاوره شغلی، ۲) تمرین حرفه‌ای، ۳) مشاوره فردی،۴)حمایت توان بخشی، ۵) محیط کارگاهی مناسب سازی شده بر حسب معلولیت، ۶)مدیریت برنامه و مداخله در محیط کار. در این میان، مشاوره شغلی، تمرین حرفه‌ای (کارورزی) و مشاوره فردی از حیث فراوانی به طور معناداری از سایر عوامل، بالاتر و در نتیجه مهم‌تر تلقی شده‌اند. این امر نشان می‌دهد که باید با افراد معلول، در مورد حرفه آینده‌شان مشورت کرد و در تعیین و

انتخاب آن به آنان آزادی عمل داد و مؤسسات توان بخشی حرفه‌ای هم باید برای این افراد، امکان کارورزی و فراگیری مهارتهای کار را فراهم کنند؛ همچنین این فعالیتها باید بر اساس علایق و نیازهای فردی هر فرد معلول، انجام پذیرد.

با توجه به آنچه تاکنون مطرح شد، و با عنایت به ناکافی و پراکنده بودن تحقیقات مربوط به ارزشیابی آموزش حرفه‌ای افراد کم‌توان ذهنی و نیز نبود ارزشیابی علمی این نوع آموزشها، علی‌رغم آغاز طرح آزمایشی آن، ارزشیابی برنامه درسی حرفه‌آموزی به طور عام و رشته راسته‌دوزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به‌طور خاص، از ضرورت اساسی برخوردار است. از این رو، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به سئوالات زیر است: ۱- کیفیت سازمان‌دهی محیط کارگاهی و تجهیزات و ابزار کارگاهی رشته راسته‌دوزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی چگونه است؟ ۲- کیفیت فرایند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی– یادگیری دانش‌آموزان کم توان ذهنی رشته راسته‌دوزی در ابعاد مختلف چگونه است؟ و در نهایت، ۳- تا چه میزان برنامه درسی حرفه آموزی رشته راسته‌دوزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به نتایج و اهداف مورد انتظار یادگیری، دست یافته است؟

روش پژوهش

با عنایت به هدف مطالعه که تعیین وضعیت اجرای برنامه درسی حرفه‌آموزی و ارائه تصویری روشن از برنامه اجراشده است، روش پژوهش در این مطالعه را می‌توان پژوهش ارزشیابانه نامید. جامعه آماری تحقیق شامل چهار گروه است: ۱) دانش‌آموزان رشته راسته‌دوزی، ۲) معلمان شاغل به تدریس در رشته راسته‌دوزی در واحدهای آموزشی مجری برنامه، ۳) محیط کارگاهی هنرستان و ۴) مدیران هنرستانهای حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی سطح شهر مشهد.

به‌طورکلی، ۵ هنرستان (۲ هنرستان پسرانه و ۳ هنرستان دخترانه) مربوط به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف در مشهد وجود دارد که مجری برنامه درسی حرفه‌آموزی رشته راسته‌دوزی هستند. جامعه آماری گروه اول پژوهش، یعنی تعداد دانش‌آموزان رشته راسته‌دوزی در این ۵ مدرسه و ۱۶ کلاس، ۱۴۳ نفر هستند.

حجم جامعه گروه دوم، یعنی تعداد معلمان شاغل به تدریس در رشته راسته‌دوزی در واحدهای آموزشی مجری برنامه، ۱۳ نفر بود.که در ۱۶ کلاس، مشغول به تدریس بودند. تعداد کارگاههای دایر در این ۵ هنرستان برای رشته راسته‌دوزی (جامعه گروه سوم، ۸ کارگاه بود. از این‌رو، همه این کارگاهها برای ارزیابی از نظر کیفیت مواد و تجهیزات کارگاهی و نحوه سازمان‌دهی آنها مورد مشاهده قرار گرفتند؛همچنین، تعداد افراد گروه چهارم، یعنی مدیران هنرستانهای حرفه آموزی سطح شهر مشهد نیز ۵ نفر بود که به صورت تمام شماری مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزار پژوهش: این پژوهش از نوع ارزیابی بیرونی بوده است؛ بدین معنا که ارزیابی به وسیله عوامل خارج از نظام و دست اندرکاران نظام آموزشی است و با توجه به استفاده از مدل ارزشیابی هدف‌مدار هاموند (۱۹۷۳) در این پژوهش و سوالات برآمده از آن، برای بررسی نحوه سازمان‌دهی محیط کارگاه و مواد و تجهیزات به کار رفته در آن (سوال یک پژوهش) چک لیست مشاهده بود. این فرم مشاهده براساس شرایط و مواد و تجهیزات ذکرشده در محتوای استاندارد رشته راسته‌دوزی مصوب سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، به‌وسیله پژوهشگران در دو مؤلفه (سازمان دهی محیط کارگاهی با ۱۷ گویه و سازمان‌دهی تجهیزات و ابزار کارگاه با ۴۰ گویه) و با مقیاس سه درجه‌ای تدوین شد. جهت سنجش روایی این ابزار در مجموع از نظر ۱۰ نفر مورد بررسی قرار گرفت. در این میان ۶ نفر از افراد کارشناس و باتجربه (حداقل پنج سال به بالا) که در دوره متوسطه کودکان کم‌توان ذهنی مشغول به کار بودند و مدرک تحصیلی کارشناسی و یا کارشناسی ارشد در رشته‌های علوم تربیتی داشتند،

استفاده شد و چهار نفر نیز دارای مدرک دکتری بودند که در مجموع، روایی محتوایی آن مورد ارزیابی و تایید قرار گرفت. برای تعیین میزان پایایی و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. انسجام درونی بین گویه‌های این ابزار، ۰/۸۴ و آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مؤلفه اول ۰/۷۴و برای مؤلفه دوم ۰/۷۹ بود.

جهت بررسی سوال دوم و به منظور جمع‌آوری داده‌ها در خصوص تدریس و وضعیت یاددهی-یادگیری کلاس از ابزار فرم مشاهده تدریس محقق ساخته توسط مشاهده کننده آموزش‌دیده استفاده شد. به منظور افزایش اعتبار مشاهدات، تدریس هر معلم در هر پایه و هر کلاس در سه نوبت زمانی مختلف، مورد مشاهده قرار گرفت. این فرم در ۷ مؤلفه(انتخاب و طراحی محتوا، طرح و برنامه معلم برای ارائه محتوا، روش تدریس معلم، نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان، فعالیتهای یادگیری، و ارزشیابی فرایند یاددهی-یادگیری و کاربرد مواد و تجهیزات در جریان تدریس) و ۶۰ گویه و مقیاس سه‌درجه‌ای شامل (۱) شواهد مشخص و کافی مشاهده شد، ۲) شواهد کمی مشاهده شد و ۳) شواهد مشخص و کافی مشاهده نشد، تدوین شده بود. به منظور مشاهده تدریس معلمان، پنج نفر کارآزموده و باتجربه در این حوزه، برای مشاهده تدریس معلم آموزش داده شدند. و درک آنها در مورد هر گویه، مورد بررسی قرار گرفت تا همه این مشاهده گران، تقریباً به برداشت واحدی از گویه‌ها دست یابندو مشاهده را در زمان مقرر، درست و بدون سوگیری انجام دهند.

روایی محتوایی این ابزار را پنج تن از استادان حوزه تدریس و آموزش‌و پرورش کودکان کم‌توان ذهنی ارزیابی و تایید کردند؛ همچنین، برای تعیین میزان پایایی و همسانی درونی گویه‌های این فرم مشاهده از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده به جهت سنجش میزان انسجام درونی برای این ابزار، ۰/۹۸محاسبه و آلفای کرونباخ برای هر مؤلفه به‌طور مجزا نیز محاسبه شد که حاصل این محاسبات در جدول ۱ قابل مشاهده است. در مجموع، از مقادیر این جدول، می‌توان استنباط کرد که این فرم از پایایی و همسانی درونی بالایی برخوردار بوده است.

جدول ۱- تعداد گویه‌ها و آلفای کرونباخ محاسبه شده برای هر مؤلفه در فرم مشاهده تدریس معلمان

مؤلفه	تعداد گویه‌ها	ضریب پایایی
۱. طریقه انتخاب و طراحی محتوا	۸	۰/۹۱
۲. طرح و برنامه معلم برای ارائه محتوا	۷	۰/۸۸
۳. روش معلم برای دست‌یابی به هدف درس	۹	۰/۹۶
۴. نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان در هنگام تدریس	۱۳	۰/۹۸
۵. فعالیت‌های یادگیری	۱۲	۰/۹۱
۶. ارزشیابی	۴	۰/۹۰
۷. کاربرد مواد و تجهیزات	۷	۰/۹۵
۸. میانگین مجموع کل در فرم مشاهده	۶۰	۰/۹۸

برای پاسخ‌گویی به سوال سوم پژوهش در باب ارزیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در دو سطح شناختی و مهارتهای عملی، برای هر پایه یک ابزار ارزیابی شناختی و یک ابزار ارزیابی مهارتهای عملی، به تناسب محتوای همان پایه و در مجموع برای سه پایه، ۶ ابزار ساخته شد. برای تهیه و ساخت این ابزارها، گروهی شش نفره از متخصصان تعلیم و تربیت استثنایی که در این مراکز مشغول به کار بودند، دعوت شد تا به اتفاق پژوهشگران در تهیه و تدوین این ابزار (آزمون پیشرفت تحصیلی) و سوالات آن، مشارکت کنند. براین‌اساس، برای هر پایه بر حسب محتوای استاندارد مصوب آن پایه، یک آزمون پیشرفت تحصیلی با ۱۰ سوال برای ارزیابی تواناییهای شناختی و ۱۰ سوال برای ارزیابی تواناییهای عملی دانش‌آموزان ساخته شد. هر یک از ابزارهای شناختی و مهارتی مربوط به هر سه پایه، دو نوع توانایی عام و خاص) را

ارزیابی می‌کرد. به علت تکرار برخی تواناییهای شناختی و مهارتی در قالب دانش و مهارتهای مورد نیاز در محتوای استاندارد مربوط به هر سه پایه، پنج سوال در هر سه پایه، مشترک بود و در تحلیلهای این مطالعه با عنوان "توانمندیهای عام" در هر سه پایه، مورد بررسی قرار گرفته است. در هر ابزار، بخشی به جمع‌آوری اطلاعات شخصی دانش‌آموزان، تعلق داشت. گروه سازنده ابزارها، پرسشها را به گونه‌ای تدوین کردند که هر گویه پاسخ مشخص و عینی داشته باشد و در مقابل هر گویه، پاسخ آن نوشته شد. هر پاسخ بسته به نوع سوال به یک، دو یا سه پاسخ تقسیم شده و برای هر پاسخ صحیح ۲ نمره و در مجموع، برای هر پرسشنامه ده سوالی حداکثر ۲۰ نمره در نظر گرفته شد. این آزمون، به شکل مصاحبه برای اجرای ارزیابی شناختی، انجام شد تا مشکلات ناشی از ضعف دانش‌آموزان در خواندن و نوشتن، تأثیری بر نتایج ارزیابی نداشته باشد. برای ارزیابی مهارتهای عملی، نظر معلمان راجع به عملکرد مهارتی هر دانش‌آموز اساس قرار گرفت و از معلمان در این موارد عملی سوال شد؛ چرا که ارزیابی عملی، تخصصی و مستلزم صرف زمان زیادی جهت کسب توانایی برآورد مهارت اکتسابی فرد است؛بنابراین، این محدودیت پژوهشگران را بر آن داشت که معلم حرفه‌آموزی دانش‌آموز را در مقام فردی که از مهارتهای دانش‌آموز اطلاعات کافی دارد و این اطلاعات را در مواجهه طولانی‌مدت با وی به دست آورده ، مبنای داوری در مورد مهارتهای علمی دانش‌آموزان قرار دهند؛ همچنین، روایی محتوایی این آزمونها، با بهره‌گیری از نظرات متخصصان رشته‌های علوم تربیتی و معلمان متخصص و باتجربه رشته راسته‌دوزی سنجیده شد و محتوای این ابزارها جهت ارزیابی شناختی و عملی در هر پایه، مناسب تشخیص داده شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش به علت تنوع و گستردگی سوالات پژوهشی، شیوه تحلیل و نوع آزمون، به صورت جداگانه ذیل هر سوال ارائه شده است. به‌طور کلی، یافته‌های این مطالعه به دو شکل مورد تحلیل قرار گرفته است: ارائه تحلیل توصیفی ارزیابانه برای هر سوال پژوهش و استفاده از آزمونهای آمار استنباطی، نظیر آزمون t تک گروهی برای پاسخ به سوال اول، آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای پاسخ به سوال دوم و آزمون تحلیل واریانس چند متغیره و تعقیبی شفه برای پاسخ به سوال سوم.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، تحلیل توصیفی مقایسه میانگینهای به دست آمده با وضعیت مطلوب انجام شد. در این سوال و همچنین عمده سوالات پژوهشی دیگر، برای تعیین وضعیت مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب، بعد از آنکه محاسبه امتیاز مربوط به هر ویژگی مورد ارزیابی قرار گرفت، امتیازهای مربوط، طیف‌بندی و در یکی از سه وضعیت، قرار می‌گیرد. برای تعیین وضعیت نامطلوب حدوداً نقطه ۰ تا ۳۴ درصدی، نسبتاً مطلوب حدوداً نقطه ۶۸ تا ۳۴ درصدی و مطلوب حدوداً نقطه۶۸ تا ۱۰۰ درصدی مبنا قرار گرفت. البته این معیارها، عمدتاً بر اساس تحقیقات ارزشیابی انجام‌شده قبلی است. لکن تدوین نهایی این معیارها، براساس نظرات کمیته ارزشیابی و کارشناسان محترم آموزش‌و پرورش استثنایی انجام پذیرفت.

براین‌اساس برای بررسی سوال اول، با توجه به تعداد گویه های مؤلفه اول، یعنی سازمان‌دهی محیط کارگاهی، وضعیت نامطلوب در طیف (۲۸/۳۳-۱۷)، نسبتاً مطلوب در طیف (۳۹/۶۶-۲۸/۳۴)، مطلوب در طیف ۵۱-۳۹/۶۷ قرار می‌گیرد و البته با توجه به امتیاز به‌دست آمده ۲۸/۲۵، می‌توان گفت که سازمان دهی محیط کارگاهی در وضعیت نامطلوب قرار دارد. برای مؤلفه دوم، یعنی سازمان دهی تجهیزات و ابزار کارگاه رشته راسته‌دوزی وضعیت نامطلوب در طیف ۶۶/۶۶-۴۰، نسبتاً مطلوب در طیف ۹۳/۳۲-۶۶/۶۷ و مطلوب در طیف ۱۲۰-۹۳/۳۳، بود که میانگین به دست آمـده بـرای ایـن مؤلفه بـا ۸۴/۱۷ در وضعیت

"نسبتاً مطلوب" قرار دارد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، مقایسه میانگینهای به دست آمده با وضعیت مطلوب در هفت مؤلفه تشکیل دهنده فرم مشاهده تدریس و عوامل موثر بر آن به تفکیک پایه‌ها، همان‌گونه که در جدول ۲ قابل مشاهده است، این نتیجه به دست می‌آید که در مؤلفه محتوا، وضعیت مواردیا مورد مشاهده در هر سه پایه، در وضعیت مطلوب جای می‌گیرد؛ اما میانگین به دست آمده در پایه سوم، از میانگین به دست آمده در پایه‌های اول و دوم، بالاتر است. در مورد مؤلفه دوم، یعنی طرح و برنامه ارائه محتوا، برای پایه سوم میانگین مشاهده شده در وضعیت مطلوب و میانگینهای به دست آمده برای پایه‌های اول و دوم، در وضعیت نسبتاً مطلوب جای می‌گیرند و میانگین پایه سوم از میانگین پایه اول و دوم، بیشتر است. در مؤلفه مربوط به روش تدریس نیز مانند دو مؤلفه قبلی، میانگین به دست آمده برای پایه سوم، بیشتر از دو پایه اول و دوم است ولی میانگین هر سه پایه در وضعیت مطلوب، جای می‌گیرد. میانگینهای به دست آمده برای مؤلفه چهارم، یعنی نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان نیز نشان می‌دهد که میانگین پایه سوم در وضعیت مطلوب و میانگین دو پایه اول و دوم در وضعیت نسبتاً مطلوب، قرار می‌گیرد. میانگین مربوط به مؤلفه فعالیتهای یادگیری، در هر سه پایه در وضعیت مطلوب جای گرفته و میانگین پایه سوم، نسبت به سایر پایه‌ها بالاتر بوده است. در مؤلفه ارزشیابی، میانگین پایه‌های اول و سوم در وضعیت مطلوب و پایه دوم در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار می‌گیرد و میانگین پایه سوم بیشتر از دو پایه دیگر است. در مؤلفه کاربرد مواد و تجهیزات، میانگینهای به دست آمده، در وضعیت مطلوب جای می‌گیرند.

جدول ۲- نمایش توصیفی مؤلفهٔ تدریس به تفکیک سه پایه

تحلیل توصیفی وضعیت مؤلفه‌های مشاهده شده در تدریس				وضعیت		
مؤلفه	پایه	تعداد مشاهده	میانگین	نامطلوب ۴۰-۲۴	نسبتاً مطلوب ۵۶-۴۰/.۱	مطلوب ۷۲-۵۶/.۱
محتوا	اول	۱۲	۶۰			*
	دوم	۱۲	۶۰/۷۵			*
	سوم	۱۲	۶۶/۲۵			*
طرح و برنامه ارائه محتوا				نامطلوب ۳۰-۱۸	نسبتاً مطلوب ۴۲-۳۰/.۱	مطلوب ۵۴-۴۲/.۱
	اول	۱۲	۳۸/۵۰		*	
	دوم	۱۲	۴۱		*	
	سوم	۱۲	۴۸			*
روش‌ها				نامطلوب ۴۰-۲۴	نسبتاً مطلوب ۵۶-۴۰/.۱	مطلوب ۷۲-۵۶/.۱
	اول	۱۲	۶۸/۲۵			*
	دوم	۱۲	۶۸			*
	سوم	۱۲	۷۴/۲۵			*
نحوه تعامل				نامطلوب ۶۰-۳۶	نسبتاً مطلوب ۸۴-۶۰/.۱	مطلوب ۱۰۸-۸۴/.۱
	اول	۱۲	۷۷/۵		*	
	دوم	۱۲	۸۰/۲۵		*	
	سوم	۱۲	۹۱			*
فعالیت‌های یادگیری				نامطلوب ۵۵-۳۳	نسبتاً مطلوب ۷۷-۵۵/.۱	مطلوب ۹۹-۷۷/.۱
	اول	۱۲	۹۵/۷۵			*
	دوم	۱۲	۱۰۲/۵			*
	سوم	۱۲	۱۰۷/۵			*
ارزشیابی				نامطلوب ۲۰-۱۲	نسبتاً مطلوب ۲۸-۲۰/.۱	مطلوب ۳۶-۲۸/.۱
	اول	۱۲	۲۹/۲۵			*
	دوم	۱۲	۲۷/۲۵		*	
	سوم	۱۲	۳۲			*
کاربرد مواد و تجهیزات				نامطلوب ۳۵-۲۱	نسبتاً مطلوب ۴۹-۳۵/.۱	مطلوب ۶۳-۴۹ /.۱
	اول	۱۲	۵۷/۵			*
	دوم	۱۲	۵۴/۷۵			*
	سوم	۱۲	۵۷/۷۵			*

نتایج تحلیل واریانس یک طرفه میان میانگینهای به دست آمده بین سه پایه در هفت مؤلفه مربوط به تدریس در جدول ۳ آمده است. با توجه به اطلاعات این جدول، مشخص می‌شود که مقدار F در مؤلفه محتوا ۰/۳۶ با سطح معناداری ۰/۷، در مؤلفه طرح و برنامه ارائه

محتوا ۰/۴۶با سطح معناداری ۰/۶۴ در مؤلفه روشها ۰/۳۶ با سطح معناداری ۰/۷ ، در مؤلفه فعالیتهای یادگیری ۱/۱ با سطح معناداری ۰/۳۶، در مؤلفه نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان ۰/۳۷ با سطح معناداری ۰/۶۹، در مؤلفه ارزشیابی ۰/۹۱ با سطح معناداری ۰/۴۳بو در مؤلفه کاربرد مواد و تجهیزات ۰/۴۲ با سطح معناداری ۰/۶۶ است. از آنجا که سطح معناداری F در همه مؤلفه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، به‌طورکلی، تفاوت معناداری میان کیفیت تدریس در ابعاد مختلف در پایه‌های مختلف، از حیث مطلوب بودن وجود ندارد.

جدول ۳- آزمون ANOVA برای بررسی تفاوت بین پایه‌های مختلف در مؤلفه‌های مربوط به تدریس

مؤلفه‌ها		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
محتوا	بین گروه‌ها	۹۳/۱۶۷	۲	۴۶/۵۸۳	۰/۳۶۰	۰/۷۰۷
	درون گروه‌ها	۱۱۶۵/۵۰۰	۹	۱۲۹/۵۰۰		
	کل	۱۲۵۸/۶۶۷	۱۱			
طرح و برنامه ارائه محتوا	بین گروه‌ها	۱۹۴/۰۰۰	۲	۹۷/۰۰۰	۰/۴۶۹	۰/۶۴۰
	درون گروه‌ها	۱۸۶۳/۰۰۰	۹	۲۰۷/۰۰۰		
	کل	۲۰۵۷/۰۰۰	۱۱			
روش‌ها	بین گروه‌ها	۱۰۰/۱۶۷	۲	۵۰/۰۸۳	۰/۳۶۳	۰/۷۰۵
	درون گروه‌ها	۱۲۴۱/۵۰۰	۹	۱۳۷/۹۴۴		
	کل	۱۳۴۱/۶۶۷	۱۱			
فعالیت‌های یادگیری	بین گروه‌ها	۴۰۷/۱۶۷	۲	۲۰۳/۵۸۳	۱/۱۴۰	۰/۳۶۲
	درون گروه‌ها	۱۶۰۷/۷۵۰	۹	۱۷۸/۶۳۹		
	کل	۲۰۱۴/۹۱۷	۱۱			
نحوه تعامل معلم با دانش‌آموز	بین گروه‌ها	۲۷۸/۱۶۷	۲	۱۳۹/۰۸۳	۰/۳۷۹	۰/۶۹۵
	درون گروه‌ها	۳۳۰۶/۷۵۰	۹	۳۶۷/۴۱۷		
	کل	۳۵۸۴/۹۱۷	۱۱			
ارزشیابی	بین گروه‌ها	۴۵/۵۰۰	۲	۲۲/۷۵۰	۰/۹۱۶	۰/۴۳۴
	درون گروه‌ها	۲۲۳/۵۰۰	۹	۲۴/۸۳۳		
	کل	۲۶۹/۰۰۰	۱۱			
کاربرد مواد و تجهیزات	بین گروه‌ها	۲۲/۱۶۷	۲	۱۱/۰۸۳	۰/۴۲۲	۰/۶۶۸
	درون گروه‌ها	۲۳۶/۵۰۰	۹	۲۶/۲۷۸		

برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش، ارزیابی شناختی و عملی بر روی ۷۵ دانش‌آموز از ۱۱۲ دانش‌آموز دختر و ۳۱ دانش‌آموز پسر شاغل به تحصیل در رشته راسته‌دوزی در خرداد ماه سال تحصیلی ۸۸-۸۹ اجرا شد. نمایش توصیفی میانگینهای یادگیری شناختی دانش‌آموزان ارزیابی‌شده به تفکیک پایه در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴- نمایش توصیفی میانگینهای مؤلفه‌های یادگیری شناختی دانش‌آموزان

تحلیل توصیفی وضعیت یادگیری دانش‌آموزان				وضعیت		
مؤلفه	پایه	تعداد	میانگین	نامطلوب ۵/۵ - ۰	نسبتاً مطلوب ۷/۵ – ۵/۵۱	مطلوب ۱۰ –۷/۵۱
توانمندی‌های شناختی عام	اول	۲۲	۶/۸۵۴۵		*	
	دوم	۳۷	۷/۳۸۱۱		*	
	سوم	۴۶	۷/۶۲۹۶			*
توانمندی‌های شناختی خاص				نامطلوب ۵/۵ - ۰	نسبتاً مطلوب ۷/۵ – ۵/۵۱	مطلوب ۱۰ –۷/۵۱
	اول	۲۲	۶/۲۸۶۴		*	
	دوم	۳۷	۴/۹۷۵۷	*		
	سوم	۴۶	۳/۵۱۳۵	*		
مجموعه توانمندی‌های شناختی عام و خاص				نامطلوب ۱۱- ۰	نسبتاً مطلوب ۱۵-۱۱/۰۱	مطلوب ۲۰-۱۵/۰۱
	اول	۲۲	۱۳/۱۴۰۹		*	
	دوم	۳۷	۱۲/۳۵۶۸		*	
	سوم	۴۶	۱۱/۱۴۳۰		*	

چنانچه در جدول ۴ مشاهده می‌شود، توانمندیهای شناختی عام در دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم، در وضعیتی نسبتاً مطلوب و در دانش‌آموزان پایه سوم در وضعیت مطلوب بوده و توانمندیهای شناختی خاص در پایه‌های دوم و سوم در وضعیتی نامطلوب، قرار گرفته است. مجموعه توانمندیهای شناختی عام و خاص در پایه‌ها در وضعیت نسبتاً مطلوب، قرار دارد.

نمایش توصیفی میانگینهای یادگیری مهارتهای عملی دانش‌آموزان ارزیابی‌شده به تفکیک پایه در جدول ۵ نشان می‌دهد که توانمندیهای مهارتی عام دانش‌آموزان هر سه پایه در وضعیت نامطلوب قرار دارد و توانمندیهای مهارتی خاص دانش‌آموزان هر سه پایه، علی‌رغم داشتن تفاوتهای اندک، در سطح مطلوب، جای می‌گیرد.

مجموعه توانمندیهای مهارتی خاص و عام دانش‌آموزان پایه دوم و سوم، با تفاوت اندکی از یکدیگر در سطح نسبتاً مطلوب، قرار می‌گیرد و این توانمندیها در دانش‌آموزان پایه اول در سطح مطلوب قرار دارد.

جدول ۵- نمایش توصیفی میانگینهای یادگیری مهارتهای عملی دانش‌آموزان

تحلیل توصیفی وضعیت یادگیری دانش‌آموزان				وضعیت		
مؤلفه	پایه	تعداد	میانگین	نامطلوب ۵/۵ - ۰	نسبتاً مطلوب ۷/۵ – ۵/۵۱	مطلوب ۱۰ –۷/۵۱
توانمندی‌های مهارتی عام	اول	۲۲	۵/۱۱۶۸	*		
	دوم	۳۷	۴/۹۸۵۹	*		
	سوم	۴۶	۴/۹۹۵۰	*		
توانمندی‌های مهارتی خاص				نامطلوب ۵/۵ - ۰	نسبتاً مطلوب ۷/۵ – ۵/۵۱	مطلوب ۱۰ –۷/۵۱
	اول	۲۲	۱۰/۴۰۶۴			*
	دوم	۳۷	۹/۱۲۸۹			*
	سوم	۴۶	۹/۷۱۷۸			*
مجموعه توانمندی‌های مهارتی عام و خاص				نامطلوب ۱۱- ۰	نسبتاً مطلوب ۱۵-۱۱/۰۱	مطلوب ۲۰-۱۵/۰۱
	اول	۲۲	۱۵/۵۲۳۲			*
	دوم	۳۷	۱۴/۱۱۴۹		*	
	سوم	۴۶	۱۴/۷۱۲۸		*	

به منظور بررسی معناداری تفاوت انواع توانمندیهای شناختی و عملی در پایه‌های مختلف، از تحلیل واریانس چند طرفه استفاده شده است (جدول ۶). نتایج تحلیل مانوا نشان می‌دهد که بین سطوح شش‌گانه توانمندیهای شناختی عام، خاص و کل و توانمندیهای عملی عام و خاص و کل، در پایه‌های سه‌گانه، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول۶ - تحلیل مانوای انواع توانمندیهای شناختی و مهارتهای عملی دانش‌آموزان کم توان ذهنی در رشته راسته‌دوزی

نوع آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۴۷۳	۷/۷۴۰	۸	۲۰۰	۰/۰۰۰۱
لامبدا ویلکس	۰/۵۴۹	۸/۶۶۳	۸	۱۹۸	۰/۰۰۰۱
اثر هتلینگ	۰/۷۸۳	۹/۵۹۷	۸	۱۹۶	۰/۰۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۷۳۰	۱۸/۲۶۴	۴	۱۰۰	۰/۰۰۰۱

در مقایسه زوجی نمرات مربوط به ارزیابیهای شناختی و عملی دانش‌آموزان در سه پایه (جدول ۷)، بین توانمندیهای مهارتی عام، خاص و کل در بین دانش‌آموزان سه پایه، تفاوت معناداری مشاهده نشد؛ اما در توانمندیهای شناختی عام بین پایه‌های اول و سوم، و در توانمندیهای شناختی خاص، بین پایه‌های اول با سوم و دوم با سوم، و در مجموعه توانمندیهای شناختی بین دانش‌آموزان پایه اول با پایه سوم، تفاوت معنادار مشاهده شد. با توجه به میانگینهای مندرج در جدول ۴، روشن می‌شود که میانگین دانش‌آموزان پایه اول در توانمندیهای شناختی عام، از میانگین دانش‌آموزان پایه سوم، بیشتر است. میانگین دانش‌آموزان پایه اول در توانمندیهای شناختی خاص از میانگین به دست آمده برای دانش‌آموزان پایه دوم و پایه سوم در همین مؤلفه، بیشتر است و میانگین دانش‌آموزان پایه اول در مجموعه توانمندیهای شناختی عام و خاص نیز از میانگین دانش‌آموزان پایه سوم بیشتر است.

جدول ۷-مقایسه زوجی پایه‌ها در انواع توانمندیهای شناختی و مهارتی

توانمندی	سطح	پایه	میانگین تفاوت	خطای معیار	سطح معناداری
		۱ - ۲	-.۵۲۶۵	.۴۵۶۶۶	.۵۱۷
	شناختی عام	۱ - ۳	-.۷۷۵۰	.۴۳۹۶۸	.۲۱۶
		۲ - ۳	-.۲۴۸۵	.۳۷۴۵۷	.۸۰۳
		۱ - ۲	۱.۳۱۰۷	.۴۷۴۰۷	.۰۲۵
توانمندی‌های شناختی	شناختی خاص	۱ - ۳	۲.۷۷۲۹	.۴۵۶۴۵	.۰۰۰
		۲ - ۳	۱.۴۶۲۲	.۳۸۸۸۵	.۰۰۱
		۱ - ۲	.۷۸۴۲	.۸۱۰۵۱	.۶۲۸
	کل سطح شناختی	۱ - ۳	۱.۹۹۷۹	.۷۸۰۳۹	.۰۴۲
		۲ - ۳	۱.۲۱۳۷	.۶۶۴۸۲	.۱۹۴
		۱ - ۲	.۱۳۰۹	.۲۵۴۷۹	.۸۷۷
	مهارتی عام	۱ - ۳	.۱۲۱۸	.۲۴۵۳۲	.۸۸۴
		۲ - ۳	-.۰۰۹۱	.۲۰۸۹۹	.۹۹۹
		۱ - ۲	۱.۲۷۷۴	.۷۳۷۵۶	.۲۲۸
توانمندی‌های مهارتی	مهارتی خاص	۱ - ۳	.۶۸۸۵	.۷۱۰۱۴	.۶۲۶
		۲ - ۳	.۵۸۸۹	.۶۰۴۹۸	.۶۲۴
		۱ - ۲	۱.۴۰۸۳	.۹۲۸۹۹	.۳۲۱
	کل سطح مهارتی	۱ - ۳	.۸۱۰۴	.۸۹۴۴۶	.۶۶۴
		۲ - ۳	.۵۹۸۰	.۷۶۲۰۰	.۷۳۶

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه ارزشیابی برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در رشته مهارتی راسته‌دوزی در هنرستانهای دارنده این برنامه در شهر مشهد را هدف قرار داده است. همان‌طور که گفته شد، سه سوال پژوهشی برای این مطالعه مدنظر قرار گرفته و به تفکیک به آنها پاسخ داده شد. در مورد سوال اول، یعنی کیفیت سازمان‌دهی محیط کارگاهی و تجهیزات و ابزار کارگاه رشته راسته‌دوزی، برای رسیدن به اهداف آموزشی مدنظر، نتایج نشان داد که در مورد مؤلفه کیفیت سازمان‌دهی محیط کارگاهی (مواردی نظیر تناسب فضا با تعداد دانش‌آموزان، ارتفاع مناسب کارگاه، رنگ و نور مناسب، برخورداری از تهویه مطبوع، برخورداری از وسایل کمکهای اولیه)، وضعیت کارگاههای موجود، نامطلوب است و در مورد مؤلفه سازمان‌دهی تجهیزات و ابزار کارگاهی رشته راسته‌دوزی (مواردی نظیر وجود میز برش، چرخ خیاطی، چرخ اورلوک، کمد دانش‌آموز، قیچی فولادی، نخ چین دستی رولت، اشل، گونیا، فیلم و اسلاید و کتابهای آموزشی، کاربن، پارچه) وضعیت مطلوب است. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش شهرامی و متقیانی (۱۳۷۷) و بشاورد (۱۳۸۲) از نظر ضعف امکانات کارگاهی، هم‌خوانی ندارد. در تفسیر این یافته‌ها باید خاطرنشان کرد که این مطالعه در مشهد انجام شده است که مرکز یکی از استانهای بزرگ و برخوردار در کشور است و احتمالاً، کارگاه‌های دایر در این شهر، از سطح مطلوبیت بالاتری،نسبت به کارگاههای‌موجود در مراکز شهرستانهای کوچک‌تر، برخوردار است؛ این خود می‌تواند نشان از نقصان و ضعف بسیار در مراکز کارگاهی شهرهای کوچک باشد. ضمن اینکه نامطلوب بودن در سازمان‌دهی محیط کارگاهی، به شدت با سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان (به ویژه در درازمدت) رابطه منفی دارد و بی‌توجهی به مواردی نظیر نور کافی، تهویه مناسب و وسایل کمکهای اولیه، خود زمینه‌ساز بروز حوادث و معضلات بسیاری است؛ در حالی‌که وجود این موارد، می‌تواند باعث پیشگیری از بروز حوادث، یا عملکرد بهتر در هنگام بروز حوادث شود. توجه به این موارد، به ویژه در مورد دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که نیازمند رعایت مسائل امنیتی و سلامتی بیشتری هستند و به خاطر مشکلات هوشی و ذهنی، در معرض خطرهای ناشی از محیط کار و آموزش قرار دارند، ضرورت بیشتری می‌یابد. یافته‌های حاصل از مصاحبه تکمیلی با معلمان و مدیران نیز نشان داد که سازمان‌دهی و تهیه تجهیزات و ابزار کارگاههای رشته راسته‌دوزی، اغلب به وسیله دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان، صورت می‌گیرد؛ چرا که بنا بر اطلاعات به‌دست آمده از مصاحبه با مدیران، هزینه‌های تعمیر و نگه‌داری برخی تجهیزات مانند چرخ خیاطی و چرخ اورلوک زیاد است که با سرانه تخصیص یافته فعلی به این مراکز، بدون کمک گرفتن از افراد خیر و خانواده‌ها در تجهیز کارگاهها ،نمی‌توان از عهده همه هزینه‌ها به راحتی برآمد. البته برخی از دبیران هم اشاره کرده‌اند که کارگاههای فعلی، نسبت به کارگاههای سه سال پیش(شروع آزمایشی دوره متوسطه حرفه‌ای)، به مراتب، مجهزتر شده‌اند؛ چرا که در ابتدای امر، فضا و تجهیزات مناسب در اغلب هنرستانها، برای این دوره پیش‌بینی نشده بود و معمولاً دانش‌آموزان رشته راسته‌دوزی برای دوختن یک درز ساده باید مدت زمان زیادی را در انتظار رسیدن نوبت می‌ماندند تا از مثلاً دو چرخ خیاطی موجود، یکی خالی شود تا آنان بتوانند از آن، استفاده کنند.

در مورد سوال دوم که در باب کیفیت فرایند تدریس معلم در محیط یاددهی – یادگیری دانش‌آموزان کم توان ذهنی رشته راسته‌دوزی است، یافته‌های توصیفی حاصل از این مطالعه، در ابعاد مختلف نشان داد که کیفیت تدریس معلم در مؤلفه‌های مربوط به روشها، فعالیت یادگیری و کاربرد مواد و تجهیزات در هر سه پایه، از وضعیتی مطلوب، برخورداراست. کیفیت تدریس معلم در مؤلفه‌های

مربوط به برنامه ارائه محتوا، نحوه تعامل با دانش‌آموزان در پایه سوم و مؤلفه ارزشیابی در پایه اول و سوم در وضعیت مطلوب قرار دارد؛ اما کیفیت تدریس معلمان در مؤلفه برنامه ارائه محتوا و نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان در پایه‌های اول و دوم و مؤلفه ارزشیابی در پایه دوم در وضعیت نسبتاً مطلوب، قرار می‌گیرد. نتایج تحلیل واریانس کیفیت تدریس بین سه پایه نیز تفاوت معناداری را در هیچ یک از مؤلفه‌های مطالعه‌شده در مورد کیفیت تدریس معلم در سه پایه، نشان نداد. در تفسیر این یافته‌ها می‌توان گفت، وضعیت مطلوب مشاهده‌شده در مؤلفه‌های مربوط به روشها، فعالیت یادگیری و کاربرد مواد و تجهیزات در هر سه پایه می‌تواند ناشی از این باشد که هر ۱۳ معلم مشاهده شده، یا مدرک دانشگاهی مرتبط با موضوع تدریس خود (فوق‌دیپلم طراحی دوخت) داشتند و یا دوره‌های فنی-حرفه‌ای مرتبط با رشته راسته‌دوزی را گذرانده بودند و دو تن از این معلمان استادکار خیاطی بودند و بنابراین، این معلمان در مجموع بر روشها، فعالیتهای یادگیری و کاربرد مواد و تجهیزات آن، تسلط کافی داشته‌اند. تفاوت میان کیفیت تدریس معلمان در مؤلفه‌های برنامه ارائه محتوا و نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان در پایه اول و دوم و مؤلفه ارزشیابی در پایه دوم (که در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار می‌گیرد) با کیفیت تدریس معلمان در همین مؤلفه‌ها در پایه سوم، ممکن است ناشی از چند عامل باشد: اول اینکه معمولاً سبک و سیاق به-کارگیری معلمان در مراکز آموزشی، بر این است که معلمان توانمند و باسابقه را در پایه سوم قرار می‌دهند تا دانش‌آموزان در امتحانات نهایی عملی و نظری، موفقیت بیشتری کسب کنند؛ دوم اینکه، برخی از معلمان از همان پایه اول با دانش‌آموزان پایه سوم همراه بوده‌اند و بنابراین، در پایه سوم، تعامل مناسب‌تری به واسطه این سابقه آشنایی بین معلم و دانش‌آموزانش به وقوع می‌پیوندد که در بالا بردن کیفیت تعامل و حتی ارائه محتوا مؤثر است؛ سوم اینکه بررسیها و مشاهدات نشان می‌دهند که برخی معلمان، روشهای مناسب تعامل با چنین دانش‌آموزانی را در دوره تحصیل خود نیاموخته‌اند و بدون شناخت کافی از خصوصیات و ویژگیهای این‌گونه دانش‌آموزان وارد این دوره شده‌اند (مخصوصاً در پایه‌های اول و دوم) و در برخورد با این دانش‌آموزان با مشکل مواجه هستند. این در حالی است که بهبود برنامه‌های تربیتی دوره متوسطه و به‌ویژه حرفه آموزی در گرو شناخت کامل مخاطبان برنامه و توجه به تفاوتهای فردی آنهاست(کورترینگ و برازیئل،۲۰۰۱).

یافته‌های مربوط به سوال سوم این پژوهش که به بررسی میزان دست‌یابی دانش‌آموزان رشته راسته‌دوزی به نتایج و اهداف مورد انتظار یادگیری، اختصاص داشت، در سطح توصیفی نشان داد که میانگینهای حاصل از ارزیابی شناختی عام در پایه‌های اول و دوم، در وضعیت نسبتاً مطلوب و در پایه سوم در وضعیت مطلوب قرار دارد. در مؤلفه ارزیابی شناختی خاص، غیر از پایه اول که در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد وضعیت بقیه پایه‌ها نامطلوب است؛ در حالی‌که میانگین مجموعه ارزیابیهای شناختی خاص و عام برای دانش‌آموزان تمامی پایه‌ها در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد. یافته‌های توصیفی در مورد ارزیابی مهارتهای عملی عام هم نشان می‌دهد که در هر سه پایه، میانگینهای به دست آمده، در وضعیت نامطلوب قرار داشتند، ولی میانگینهای مربوط به توانمندی مهارتی خاص در هر سه پایه در سطح مطلوب، قرار می‌گیرد. میانگینهای مجموعه توانمندیهای مهارتی عام و خاص دانش‌آموزان پایه دوم و سوم در سطح نسبتاً مطلوب و پایه اول در سطح مطلوب، جای می‌گیرد. در یافته‌های حاصل از آزمون مانوا و مقایسه زوجی مشخص شد که در توانمندیهای مهارتی عام و خاص و کل، تفاوتی بین میانگینهای سه پایه دیده نمی‌شود؛ اما در توانمندیهای شناختی عام، میانگین دانش‌آموزان پایه اول از میانگین دانش‌آموزان پایه سوم بیشتر است؛ همچنین، میانگین دانش‌آموزان پایه

اول در توانمندیهای شناختی خاص، از میانگین به دست آمده برای دانش‌آموزان پایه دوم و سوم در همین مؤلفه، بیشتر است و میانگین دانش‌آموزان پایه اول در مجموعه توانمندیهای شناختی عام و خاص، هم از میانگین دانش‌آموزان پایه سوم بیشتر است. این در حالی است که هاگز و کارپ (۲۰۰۴، به نقل از الون و ویرسنسکی و ویرسنسکی ، ۲۰۰۶) لازمه رشد حرفه‌ای و موفقیت در شغل در سطوح بعد از دبیرستان را وجود تجارب تربیتی غنی در دوره متوسطه دانسته‌اند. تکراری بودن مطالب مرتبط با توانمندیهای شناختی عام در سه پایه و کاهش انگیزه برای یادگیری آنها، ایجاد رکود در یادگیری به علت افزایش سن، تکیه بر کار عملی و کم‌رنگ شدن ابعاد شناختی در پایه دوم و سوم و کاهش ارزش این مباحث در نزد معلمان و دانش‌آموزان پایه دوم و سوم، افزایش مشکلات ناشی از بلوغ و درگیر شدن دانش‌آموزان در مسائل احساسی-عاطفی را می‌توان از عوامل کسب برخی از این نتایج، محصوصاً برای دانش‌آموزان پایه سوم برشمرد.

گروههای هدف آموزش‌و پرورش استثنایی، نظیر افراد دارای نارساییهای ذهنی، از جمله افرادی هستند که مانند تمامی انسان‌ها حق زندگی مطلوب فردی و اجتماعی دارندو مستحق برخورداری از مواهب خدادادی و بهره‌مندی از قراردادها و الزامات زندگی جمعی (از جمله اشتغال مناسب) هستند. مؤسسات و سازمانهای متولی آموزش‌و پرورش این افراد (از جمله سازمان آموزش و پرورش استثنایی و سازمان بهزیستی) باید بیش از پیش، به نیازهای آموزشی خاص این افراد توجه کنند و مربیانی متخصص و علاقه‌مند برای حرفه‌آموزی آنان به کار گیرند؛. علاوه بر این، توجه به محدودیتها و ویژگیهای جسمانی و روانی این افراد خاص در طراحی و مناسب‌سازی محیطهای آموزشی آنان، باید در اولویت طراحان محیطها و ابزارهای کاری مخصوص این افراد باشد تا بتوان روند آموزش این اقشار آسیب‌پذیر را سرعت و غنا بخشیدو امید به زندگی سالم و پرثمر را در آنان افزایش داد. در مطالعه‌ای که ژاپینن (۲۰۱۰) به قصد بررسی ویژگیهای سازمانهای موفق آموزشی در حرفه آموزی کشور فنلاند انجام داده است، نشان داد که در مدارس موفق حرفه‌آموزی کار- زندگی‌محور، شبکه‌ای و بر مبنای کار تیمی، محیط گرم و سنتی، راهنما مدار و نوآورانه جریان دارد و فرایند برنامه درسی بر این اساس تعریف و طراحی می‌شود.

در پایان لازم به ذکر است که، برای بررسی عمیق‌تر ابعاد مختلف برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی، بررسی‌های دامنه دار دیگری نیز لازم است. ضمن آنکه پژوهش حاضر، می‌تواند گامی آغازین در توجه به مسائل آموزشی و برنامه‌های درسی مرتبط با گروههای دارای نیازهای ویژه در حیطه‌های مهارت-آموزی باشد. تداوم مطالعاتی از این دست می‌تواند الگویی از برنامه درسی مناسب حرفه آموزی برای افراد کم‌توان‌ذهنی خفیف و متوسط به دست دهد.

یادداشتها

1) system evaloation
2) Wehmeyer
3) vocational education and training
۴) لازم به ذکر است که این ۵ عنوان در تاریخ ۱/۳۱/ ۸۸ با تصویب شورای عالی آموزش و پرورش به ۱۳ عنوان، افزایش یافت که عبارتند از:۱- دوختهای تزیینی، ۲-رودوزیهای تزیینی، ۳- دوخت پوشاک زنانه، ۴- خیاطی عمومی-زنانه، ۵- دوخت پوشاک-مردانه، ۶- خیاطی عمومی- مردانه، ۷- پرورش محصولات جالیزی در گلخانه، ۸- تعمیرات کفش، ۹- پیشکار کفش، ۱۰- رنگکاری ساختمان، ۱۱- نقاشی ساختمان، ۱۲- هنر زندگی در خانه، و ۱۳- مهارت‌های زندگی در خانه
5) Scriven
6) objectives-oriented approache
7) management-oriented approache
8) consumer-oriented approache
9) expertise-oriented approache
10) adversary-oriented approache
11) naturalistic and participant-oriented approache
12) Tyler
13) Hammond

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، کارشناسان، معاونان و ریاست سازمان آموزش و پرورش استثنایی استان خراسان رضوی که این مطالعه با توجه، همراهی و حمایت آنان به انجام رسید، قدردانی می‌شود.

منابع

بشاورد، سیمین (۱۳۸۲). ارزشیابی از برنامه‌های آموزش و پرورش دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری. پژوهش در *حیطه کودکان استثنایی*، سال سوم، شماره۱،صص ۱۳- ۳۸.

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

بهراد، بهنام (۱۳۸۲). *حرفه آموزی به دانش‌آموزان کم توان (آموزش مهارت‌های حرفه‌ای)*. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور(ص ۳).

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۴). *رویکرد ترکیبی در ارزشیابی برنامه*. تهران: سمت.

داور منش، عباس و براتی سده، فریده (۱۳۸۵). *مقدمه‌ای بر اصول توان بخشی معلولان*. تهران: رشد(ص. ۱۰۱).

دبیری اصفهانی، عذرا و زندی پور، طیبه (۱۳۸۵). *آموزش و پرورش دانش‌آموزان استثنایی با تاکید بر آموزش و پرورش نابینایان در کانادا*. تهران: آییژ.

شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۸۲). *توان بخشی شغلی و حرفه‌ای معلولین*. تهران: انتشارات جنگل.

شهرامی، علی و متقیانی، رضا (۱۳۷۷). *ارزشیابی مقدماتی از دوره مهارت‌های عمومی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر*. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.

مصوبه هفتصد و سی امین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۴). *ایجاد دوره راهنمایی تحصیلی و پیش حرفه‌ای ویژه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

مصوبه هفتصد و پنجاه و سومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش (مورخه ۱۳۸۶/۹/۷). اجرای آزمایشی آیین نامه‌های آموزشی دوره راهنمایی تحصیلی پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای خاص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: به نشر. ص ۵۸۵

Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington: National Academy of Education, Commission on Education and Public Policy.

Brenner, S. (2000). *The transitions focus on self-determination skills for students with mental retardation*. A thesis for degree of Master of Arts. Kean University.(pg-1).

Elleven, R. Wircenski, M. & Wircenski, J.(2006). Curriculum-Based Virtual Field Trips: Career Development Opportunities for Students with Disabilities. *The Journal for Vocational Special Needs Education*,28(3),4-12.

Hammond, R. L. (1968). *Evaluation at the local level. Tucson, AZ: EPIC Evaluation Center, 1-19.*

Heath, R. W. (1982). Curriculum Evaluation. *Encyclopedia of Educational Research,* 1, 280 - 283.

Jäppinen, A. K. (2010). Preventing early leaving in VET: distributed pedagogical leadership in characterizing five types of successful organizations. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(3), 297 – 312.

Kortering, L. J. and Braziel, P. M. (2001). A Look at the Consumer's Perspective of Secondary Special Education: Implications for the Role of Vocational Special Educators. *The Journal for Vocational Special Needs Education*,24(1),3-14.

Kirk, S. and Gallagher, J. and Anastasiow, N. (1996). *Educating exceptional children*. New York: Houghton Mifflin Company.

Matthews, L. R.; Buys, N.; Randall, C.; Biggs, H. & Hazelwood, Zoe(2010). Evolution of vocational rehabilitation competencies in Australia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 33(2). 124-133.

Ruhe, V. & zumbo, B.D. (2009). *Evaluation in distance education and e-learning, the unfolding model*. New York and London: the Guilford press.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. U.S.A: Jossey-Bass.

Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987).*Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 100, 632-642.