

ارزشیابی برنامه درسی دوره‌ی پیش‌دبستانی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی مراکز استثنایی استان آذربایجان غربی

مرضیه دهقانی^۱، فریناز اصغری^۲، نعیمه دهقانی^۳

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۵/۴/۲۰

چکیده

هدف این پژوهش بررسی وضعیت برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در مراکز استثنایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. روش پژوهش، روش ارزشیابی یا پژوهش ارزیابانه بود. جامعه آماری شامل مدیران، کارشناسان، معلمان و دانش‌آموزان مراکز استثنایی استان آذربایجان غربی بودند. به علت تعداد کم از سرشماری استفاده و نمونه دانش‌آموزان بر اساس جدول مورگان و به صورت روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای پرسش‌نامه، سیاهه و نمرات آمادگی تکمیلی دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج نشان داد که وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان از نظر مدیران، معلمان و مشاهده‌گران مطلوب و از نظر کارشناسان نامطلوب است. وضعیت محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان نیز از نظر همه گروه‌ها مطلوب، فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری از نظر مدیران و معلمان مطلوب و از نظر کارشناسان نامطلوب بود. وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی از نظر مدیران مطلوب، از نظر کارشناسان، معلمان و ارزیابی دفترچه‌های ارزشیابی نوآموزان نامطلوب بود. سرانجام اینکه وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی از نظر مدیران و کارشناسان نامطلوب و از نظر معلمان و ارزیابی دفترچه‌های ارزشیابی مطلوب بود. جهت تحلیل نتایج به دست آمده از یافته‌های حاصل از ابزار تکمیلی (تحلیل پاسخ سوال‌های باز پاسخ از مدیران، معلمان و کارشناسان) نیز استفاده شد.

واژگان کلیدی: پیش‌دبستان، ارزشیابی، دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی.

مقدمه

امروزه با توجه به اهمیت تعلیم و تربیت، بحث آموزش و پرورش پیش از دبستان گسترش کمی و کیفی بسیاری یافته است. آموزش و پرورش پیش از دبستان آموزشی است که از

۱. استادیار برنامه‌های آموزشی و درسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)
c.irdehghani_m33@ut.ac.ir
۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد ارومیه
۳. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوی

زمان تولد آغاز و تا شروع نخستین سال‌های دبستان یعنی تا پایان شش سالگی ادامه می‌یابد. طی این سال‌ها کودکان مراحل مهم و حساس زندگی خود را از جنبه‌های شخصیتی، اجتماعی و آموزشی پشت سر می‌گذارند (مفیدی، ۱۳۸۹). ساختار نظام آموزشی پیش‌دبستانی تا حدود زیادی شبیه دوره دبستان است؛ اما از جهاتی هم با دوره دبستان تفاوت دارد. در دوره پیش‌دبستان هرگونه آموزشی با بازی و فعالیت انجام می‌شود و کلاس، نظم، قواعد و انضباط ویژه خود را دارد (نیک‌پرور فرد، ۱۳۸۷). اهداف برنامه‌های دوره پیش از دبستان شامل فعالیت‌ها و تجربه‌هایی می‌شود که به رشد کودک در زمینه‌های جسمی و حرکتی، شناختی، زبانی و گفتار، عاطفی و اجتماعی و خلاقیت و درک زیبایی‌ها کمک کند (مفیدی، ۱۳۸۷).

آموزش کودکان پیش‌دبستانی برای کودکان با نیازهای ویژه از نظر اهداف شناختی، جسمی (حسی و حرکتی)، عاطفی یا اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه‌ای با افراد همسن خود دارد. این تفاوت به حدی است که برخورداری این کودکان از آموزش و پرورش مستلزم تغییراتی در برنامه، محتوا، روش‌ها، مواد و فضای آموزش و ارائه خدمات آموزشی و توان‌بخشی ویژه این افراد است. در واقع، هرگونه برنامه‌ریزی برای کودکان با کم‌توانی ذهنی خفیف و متوسط نیازمند توجه به ویژگی‌های متمایز این کودکان نسبت به همسالان عادی آن‌ها است (کرک، گالاگر و آناستازیو، ۱۹۹۶).

در این پژوهش گروه مورد پژوهش کودکان با کم‌توانی ذهنی هستند. سن ورود این گروه از ۴ سالگی و پایان دوره پیش‌دبستانی حداکثر ۱۰ سال تمام است. نوآموزان در دو مرحله مقدماتی و تکمیلی آموزش می‌بینند. این آموزش چند سالی است که در کشور جریان دارد. البته از ابتدا به این صورت بوده است که برای این دوره کتاب راهنمای معلم، کتاب کار کودک با هدف آشنایی با مفاهیم، کسب مهارت‌های خودیاری و اجتماعی، پرورش حواس، زمینه‌سازی برای خواندن، نوشتن، ریاضی و مهارت‌های حرکتی پیش‌بینی شده که به انسجام آموزش‌های نوآموزان برحسب توانایی‌هایشان کمک می‌کند (برقی، ۱۳۸۵). محتوای موردنظر در برنامه درسی در راستای تحقق اهداف آموزشی تهیه و تنظیم می‌شود. روش‌های یاددهی و یادگیری در دوره پیش‌دبستان کودک محور است و مربی نقش راهنما را دارد و آموزش مفاهیم، تعلیم مهارت‌ها و ایجاد نگرش‌های موردنظر در

قالب روش‌های آموزشی مانند بازی، نقاشی، شکل‌سازی، کار عملی، شعرخوانی، اجرای نمایش، خواندن، سرود و غیره صورت می‌گیرد. تمامی این فعالیت‌ها به صورت فردی و گروهی انجام می‌شود. برای ارزشیابی در دوره پیش‌دبستان پیشرفت هر کودک نسبت به گذشته او سنجیده می‌شود.

مهارت‌های حرکتی موجب بازخوردهای حرکتی در محیط و کنترل بر محیط می‌شوند. برای اختلال‌های رشد حسی-حرکتی سبب‌شناسی‌های گوناگونی مطرح شده است که یکی از آن‌ها کم‌توانی ذهنی است. تشخیص و ارزیابی دقیق اختلال‌های حرکتی برای هرگونه برنامه‌ریزی درمانی و آموزشی ویژه برای این کودکان ضروری است (ضرغام‌پور، ۱۳۹۰). در حیطه شناختی ربط اطلاعات به یکدیگر برای نوآموزان خردسال بسیار مفید است. به‌طور کلی اطلاعات جدید زمانی بامعناست که بتوان آن را با دانسته‌های پیشین کودک مرتبط ساخت. در حیطه شناخت و دانش عمومی در پایه آمادگی حوزه‌های مختلفی از جمله پرورش حواس، اطلاعات عمومی و مهارت‌های ریاضی وجود دارد که در ارتباط با یکدیگر می‌تواند به پیشرفت فعالیت‌های شناختی نوآموز منجر شود.

در این پژوهش از بعد اهداف، به ارزشیابی از اهداف رشد و تحول شناختی و رشد و تحول جسمی و حرکتی پرداخته شد. رشد و تحول شناختی شامل دانستن، یاد گرفتن، به یاد آوردن، فهمیدن و اندیشیدن، حواس پنج‌گانه، حافظه، استدلال، حل مساله، تمرکز و درک مفاهیم اساسی است. همچنین رشد و تحول جسمی و حرکتی شامل دو بخش است. رشد جسمی که جنبه کمی دارد و شامل رشد اندام‌های بدن، وزن و قد است. رشد و تحول حرکتی که جنبه تحولی دارد و با تغییرات کیفی همراه و شامل حرکت‌هایی مانند دویدن، پریدن و غیره است (قاسم‌زاده، ۱۳۹۱). این بخش شامل مهارت‌های حرکتی درشت، مهارت‌های حرکتی ظریف، سلامت جسمی و خودیاری است.

نتایج پژوهش‌ها در خصوص ارزشیابی از محتوای کتاب‌های درسی مختلف نشانگر این است که به‌طور معمول بین محتوای کتب درسی و توان ذهنی فراگیران تناسبی وجود ندارد (واشقانی فراهانی و علی‌پور، ۱۳۸۲). در این راستا شهرامی و متقیانی (۱۳۷۷) در پژوهش خود دریافته‌اند که این دوره‌ها در محتوا، کاربردی بودنِ دروس تدریس شده و انتقال مهارت‌های حرفه‌ای چندان موفق نبوده‌اند. همچنین نتایج پژوهش زارعی‌زوارکی، سلیمانی ازندریانی و درتاج (۱۳۸۹) نشان داد که مراکز یادگیری موجود در سازمان

آموزش و پرورش استثنایی تهران در مؤلفه‌های نیروی انسانی، محیط فیزیکی، مواد و تجهیزات دچار ضعف هستند.

به منظور بهینه‌سازی نظام‌های آموزشی یکی از راهکارهای اساسی، ارزیابی‌های مکرر از برنامه‌های درسی و ارائه بازخورد مناسب به منظور رفع معایب و افزایش کارایی آنها است (بهراد، ۱۳۸۲). هر سازمانی به منظور پی بردن به میزان مطلوبیت برنامه‌های اجرا شده و مشخص کردن میزان رضایت مخاطبان برنامه‌های خود نیازمند ارزشیابی است (کیامنش، ۱۳۸۴). مراکز پیش‌دبستانی نیز به عنوان بخشی از نظام آموزش و پرورش کشور از فرایند ارزشیابی برنامه‌های اجرا شده مصون نیستند. در واقع، ارزشیابی یکی از گام‌های اصلی اجرای هر برنامه است که موفقیت و شایستگی آن برنامه را تعیین می‌کند (استافیل بیم و شینفیلد، ۲۰۰۷). ارزشیابی برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی به منظور مشخص کردن میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده، تعیین تجربه‌ی کسب شده‌ی دانش‌آموزان، تصمیم‌گیری درباره تداوم و گسترش فعالیت‌ها، کمک به اصلاح برنامه، دستیابی به شواهدی برای حمایت همه‌جانبه از برنامه‌ها، ایجاد رضایت‌مندی و اطمینان خاطر والدین از پیشرفت کودکان با کم‌توانی ذهنی خویش و امید یافتن به آینده آنها و تطبیق با محیط و شرایط تازه انجام می‌شود (نامنی و فلاح کسمایی، ۱۳۷۴).

ماتیو، بوی، راندال، بیگز و هازل وود^۱ (۲۰۱۰) در پژوهش خود شش عامل را برای افرادی که در مؤسسات توان‌بخشی به توان‌بخشی حرفه‌ای افراد با ناتوانی می‌پردازند ضروری دانسته‌اند. این عوامل شامل مشاوره شغلی، تمرین حرفه‌ای، مشاوره فردی، حمایت توان‌بخشی، محیط کارگاهی مناسب‌سازی شده بر حسب نوع ناتوانی و مدیریت برنامه و مداخله در محیط کار هستند. برنامه‌های درسی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باید با توجه به اهداف ویژه‌ی برنامه‌های آنها، از شایستگی لازم در هر زمینه‌ای برخوردار باشند. به همین جهت ارزیابی دقیق از برنامه‌های درسی این دوره‌ها ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باید بعد از گذراندن دوره پیش‌دبستانی دنیای اطراف خود را بشناسند و با جهان پیرامون خود ارتباط برقرار کنند، همچنین در مورد محرک‌هایی که از راه حواس دریافت می‌کنند به استدلال پرداخته و در مسائل ملموس و روزانه خود به کار گیرند و بتوانند با یکدیگر ارتباط برقرار کرده و کارهای شخصی خود را انجام دهند. بر

1. Matthews, Buys, Randall, Biggs & Hazelwood

این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر ارزشیابی از برنامه دوره پیش‌دبستانی کودکان با کم‌توانی ذهنی در حیطه مواد آموزشی و محیط آموزشی، محتوا، فرایند یاددهی و یادگیری و تحقق اهداف شناختی و رشد حرکتی بود. ساختار محتوای آموزشی دوره پیش‌دبستانی کودکان با کم‌توانی ذهنی دارای چهار حیطه‌ی شناخت و دانش عمومی، حیطه زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی، حیطه رشد حرکتی، سلامت جسمی و مهارت‌های روزمره زندگی، حیطه رشد اجتماعی-هیجانی است. از آنجایی که این نوآموزان کم‌توانی ذهنی دارند، رشد شناختی و حرکتی از مهمترین حیطه‌های کاربردی در زندگی روزمره آنها به حساب می‌آید. بنابراین در این پژوهش از این دو حیطه استفاده شده است.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، با توجه به هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش ارزشیابی یا پژوهش ارزیابانه بود. جامعه آماری شامل: ۱) دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی مشغول به تحصیل در دوره پیش‌دبستانی (۱۴۸ نفر)؛ ۲) معلمان شاغل به تدریس در این دوره در مراکز آموزشی (۱۶ نفر)؛ ۳) مدیران مراکز دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی (۵ نفر)؛ ۴) کارشناسان گروه با کم‌توانی ذهنی در سطح استان آذربایجان غربی در دوره پیش‌دبستانی (۳ نفر). البته باید اشاره شود که بخشی از اطلاعات نیز در حوزه محیط، مواد و محتوای آموزشی از طریق مشاهده‌های پژوهشگر و با استفاده از سیاهه مشاهده جمع‌آوری شد. برای انتخاب نمونه آماری ابتدا آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی از نظر جغرافیایی به سه بخش مرکزی، شمالی و جنوبی تقسیم و از بخش مرکزی شهرستان ارومیه، از شمال شهرستان خوی و از جنوب شهرستان نقده به صورت تصادفی انتخاب شد. نمونه‌های انتخاب شده از مراکز پرجمعیت آماری استان آذربایجان غربی است. اگرچه در بیشتر شهرستان‌های این استان، مراکز استثنایی و کلاس‌های دوره پیش‌دبستانی برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی دایر است، اما به دلیل تعداد کم نوآموزان، آنها در کلاس‌های چندپایه و چند معلولیتی و جسمی و حرکتی آموزش‌های لازم را کسب می‌کنند. حجم نمونه‌ی آماری برای دانش‌آموزان با توجه به فرمول کوکران تعداد ۹۳ نفر برآورد شد. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. در جامعه معلمان، مدیران و

کارشناسان گروه با کم‌توانی ذهنی استان، با استفاده از تمام‌شماری همه آن‌ها انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسش‌نامه محقق ساخته: این پرسش‌نامه برای بررسی و کسب دیدگاه‌های مدیران، کارشناسان، معلمان در خصوص مواد آموزشی، محیط آموزشی، محتوای آموزشی، فرایند یاددهی - یادگیری و اهداف مورد انتظار یادگیری اهداف شناختی و اهداف جسمی و حرکتی تدوین شد. این پرسش‌نامه با ۲۵ سوال تدوین شد که هر کدام از سوال‌های مدیران، کارشناسان و معلمان جداگانه بود. پرسش‌نامه‌ها در طیف لیکرت با دامنه ۱ تا ۵ پاسخ داده می‌شدند. در پرسش‌نامه مدیران و کارشناسان افزون بر اینکه در حیطه‌های نام‌برده سوال‌های بله - خیر ارائه شده بود، در راستای اهداف پژوهش سوال‌های باز پاسخ نیز طرح شد که پاسخ‌ها به‌طور کیفی تحلیل و ملاک طبقه‌بندی پاسخ‌ها "عبارت معنادار" بود.

سیاهه: تعداد ۳۰ سوال سیاهه محقق ساخته که ۱۰ گویه برای بررسی مواد آموزشی و ۱۰ گویه برای محیط آموزشی و ۱۰ گویه برای محتوای آموزشی بر اساس مشاهدات در سه طیف مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب تدوین و تکمیل شد.

نمرات آمادگی مقدماتی و تکمیلی دانش‌آموزان: نمره کسب شده نوآموزان است که در سه سطح (در حد انتظار، نزدیک به حد انتظار، نیاز به تلاش بیشتر). برای تعیین موقعیت از طیف موجود در دفترچه ارزشیابی دوره آمادگی مقدماتی و تکمیلی استفاده شد. پس از تهیه پرسش‌نامه‌ها و سیاهه، روایی آن توسط چهار نفر از اساتید متخصص تایید شد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج برای مدیران، کارشناسان و معلمان به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۹ و ۰/۷۹ به دست آمد.

برای ارزشیابی از مواد آموزشی و محیط آموزشی، محتوا، فرایند یاددهی و یادگیری و تحقق اهداف شناختی و رشدی حرکتی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی با استفاده از الگوی ارزشیابی هاموند (۱۹۶۸) که یکی از ساختارهای ارزشیابی هدف‌محور است، استفاده شد. این الگو از سه بعد تشکیل شده است. بعد نخست بعد آموزشی است که حرکت جدید را در متغیرهای مشخصی توصیف می‌کند و سازماندهی، محتوا، روش، ابزار و هزینه را شامل می‌شود. دومین بعد، نهاد است که شامل ویژگی‌های اشخاص و گروه‌هایی است که درگیر فعالیت‌های آموزشی بوده و باید در ارزشیابی مدنظر قرار گیرند. در این الگو، گروه‌های

شش‌گانه شامل دانش‌آموز، معلم، مدیر آموزشی، متخصصان تعلیم و تربیت، خانواده و اجتماع است. سرانجام، سومین بعد اهداف رفتاری است که شامل اهداف شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی می‌شود. 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 می‌تواند به‌طور مستقیم روی برنامه ارائه شده تأثیر بگذارند. برای مثال، در متغیر اصلی دانش‌آموز، متغیرهای فرعی نظیر سن، پایه تحصیلی و جنسیت تأثیرگذارند. 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 موثری به‌شمار می‌آیند. در این پژوهش با توجه به گستردگی مدل هاموند، فقط بخش‌های مواد آموزشی و محیط آموزشی، محتوا، روش و اهداف شناختی و رشدی حرکتی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی دوره پیش‌دبستان ارزشیابی شد.

یافته‌های پژوهش

سوال پژوهشی نخست: وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره پیش‌دبستانی چگونه است؟

جهت بررسی وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره پیش‌دبستانی، نظرات مدیران، معلمان و کارشناسان بررسی شد. از دیدگاه مدیران، این فرض آماری موردنظر قرار گرفت که آیا میانگین نظر مدیران پیرامون تجهیزات خارج از کلاس، وسایل بازی، نور، دما، حفاظ نرده، تدارک ایمنی در کلاس، فضای فعالیت‌های گروهی در کلاس، ابزار، تجهیزات مناسب با میانگین جامعه تفاوت معناداری دارد؟ با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای و نتایج جدول ۱ مشاهده می‌شود که تی به دست آمده برای گویه وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی معنادار نیست و فرض صفر پذیرفته می‌شود. به عبارتی، بر اساس دیدگاه مدیران بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت معناداری وجود ندارد. لازم به توضیح است جهت محاسبه میانگین جامعه (میانگین مورد انتظار)، داده‌های پژوهش در نقطه ۵۰ درصد تحلیل شدند. در طیف پرسش‌نامه، بیشترین نمره ۶ و کم‌ترین نمره ۱ بود. بنابراین، میانگین مورد انتظار در نقطه ۵۰ درصدی برابر ۳ است. با توجه به جدول ۱ و مقدار مثبت تفاوت

میانگین‌های جدول می‌توان گفت که وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره پیش‌دبستانی در سطح مطلوبی است.

جدول ۱. وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی از دیدگاه مدیران

مقایسه میانگین‌ها: با استفاده از تی تک نمونه‌ای				آزمون آماری
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	مؤلفه
۰/۲۹	۰/۰۵۸	۴	۲/۶۳	کیفیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی

$P < 0.05$

از دیدگاه کارشناسان، با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای و نتایج جدول ۲ مشاهده می‌شود که تی به دست آمده برای گویه وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی (محیط و مواد آموزشی رضایت‌بخش، طبق طرح و نقشه مصوب آیین‌نامه‌ها و مطابق استانداردهای علمی و متناسب با رسالت، هدف و برنامه درسی سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی) معنادار نیست. به عبارتی، بر اساس دیدگاه کارشناسان بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت قابل توجهی وجود ندارد. با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان گفت که از دیدگاه کارشناسان وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره پیش‌دبستانی در سطح نامطلوبی است.

جدول ۲. وضعیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی از دیدگاه کارشناسان

برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره				آزمون آماری
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	مؤلفه
-۰/۱۰۹	۰/۳۵۳	۲	-۱/۲۰	کیفیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی

جهت بررسی وضعیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی از دیدگاه معلمان، با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای و نتایج جدول ۳ مشاهده می‌شود که تی به دست آمده برای گویه وضعیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی (اندازه کلاس، مفروش بودن و مجهز بودن به امکانات کتابخانه، نمایش کارهای کودکان و وسایل بازی و غیره، فضای کلاس

از لحاظ چیدمان، رنگ، نور و محیط داخل و خارج ایمن و پاکیزه و لذت‌بخش بودن برای نوآموزان) معنادار نیست و فرض صفر پذیرفته می‌شود. به عبارتی، بر اساس دیدگاه معلمان بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت قابل توجهی وجود ندارد. با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان گفت که وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه معلمان در سطح مطلوبی قرار دارد.

جدول ۳. وضعیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی از دیدگاه معلمان

برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره				آزمون آماری
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	مولفه
۰/۱۸۹	۰/۱۹۸	۱۴	۱/۳۵۰	کیفیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی

با توجه به جمع‌بندی نتایج گویه محتوا در جدول ۴ می‌توان تفاوت دیدگاه گروه‌ها را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون تی تک نمونه‌ای مشاهده کرد.

جدول ۴. وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی از دیدگاه مدیران، معلمان، کارشناسان

بر اساس تفاوت میانگین‌های بدست آمده در آزمون تی تک نمونه‌ای

شماره	مولفه کیفیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی	اختلاف میانگین‌ها
۱	کیفیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی از نظر مدیر	۰/۲۹
۲	کیفیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی از نظر معلم	۰/۱۸۹
۳	کیفیت سازماندهی محیط و مواد آموزشی کارشناس	-۰/۱۰۹

بررسی نظرات مدیران، کارشناسان و معلمان بر اساس سوال‌های باز پاسخ، در زمینه وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی بیانگر موارد زیر است: تهیه جعبه کمک‌های اولیه و کپسول آتش‌نشانی، میله‌کشی راهروها برای افراد با ناتوانی، ایجاد مسیرهای ویژه برای دانش‌آموزان دارای صندلی چرخ‌دار و تجهیز پنجره‌ها به نرده. باید یادآوری شود که مدیران مدارس باور دارند در صورت افزایش سرانه بودجه مدارس، فراهم کردن امکانات مناسب از سوی سازمان، با توجه به همکاری اولیا، می‌توان شرایط را بهبود داد.

سوال پژوهشی ۲: وضعیت محتوای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی دوره پیش دبستانی چگونه است؟

با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای و نتایج جدول ۵ مشاهده می‌شود که بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان گفت که وضعیت محتوای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی در دوره پیش دبستانی از دیدگاه مدیران در سطح مطلوبی قرار دارد. بر اساس مقدار تی به دست آمده و با توجه به سطح معناداری، وضعیت محتوای برنامه درسی از نظر کارشناسان، معلمان و مشاهده گر در سطح مطلوبی قرار دارد.

جدول ۵. محتوای برنامه درسی از دیدگاه مدیران، کارشناسان، معلمان و مشاهده گر

برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره			آزمون آماری
مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۴/۷۵	۴	۰/۰۰۹	۰/۳۸
۰/۹۸۹	۲	۰/۴۲۷	۰/۰۶۸
۳/۸۴	۱۴	۰/۰۰۲	۰/۳۵۳
۶/۵۱۷	۴	۰/۰۰۳	۰/۳۸۰

با توجه به جمع بندی نتایج گویه محتوا در جدول ۶ می‌توان تفاوت دیدگاه گروه‌ها را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون تی تک نمونه‌ای مشاهده کرد.

جدول ۶. وضعیت محتوای برنامه درسی از دیدگاه مدیران، معلمان، کارشناسان بر اساس تفاوت میانگین‌های بدست آمده در آزمون تی تک نمونه‌ای

شماره	مؤلفه کیفیت محتوای برنامه درسی	اختلاف میانگین‌ها
۱	کیفیت محتوای برنامه درسی از نظر مشاهده گر	۰/۳۸۰
	کیفیت محتوای برنامه درسی از نظر مدیر	۰/۳۸۰
۲	کیفیت محتوای برنامه درسی از نظر معلم	۰/۳۵۸
۳	کیفیت محتوای برنامه درسی از نظر کارشناس	۰/۰۶۸

بررسی نظرات مدیران، کارشناسان و معلمان بر اساس سوال‌های باز پاسخ نشان داد که آنان بر داشتن محتوای مناسب، رعایت ملاک‌های توالی و مداومت در جهت کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموز تاکید داشتند. همچنین مدیران و کارشناسان باور دارند با در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان، حذف برخی مطالب نامربوط با در نظر گرفتن هر پایه و اضافه کردن مطالب متنوع می‌توان وضعیت محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان را ارتقا داد.

سؤال پژوهشی ۳: وضعیت فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی چگونه است؟

با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای و نتایج جدول ۷ مشاهده می‌شود که تی به دست آمده، بر اساس دیدگاه مدیران تفاوت معناداری بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود دارد. با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان کرد که وضعیت تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه کارشناسان بین میانگین جامعه و میانگین به دست آمده از نمونه تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول وضعیت تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه کارشناسان در سطح نامطلوبی است. نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که تی به دست آمده برای گویه وضعیت تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری معنادار است و فرض صفر رد می‌شود. بنابراین می‌توان بیان کرد که وضعیت تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه معلمان در سطح مطلوبی قرار دارد.

جدول ۷. وضعیت فرآیند تدریس معلم از دیدگاه مدیران، کارشناسان و معلمان

برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره				آزمون آماری
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	مولفه
۰/۳۴	۰/۰۲۶	۴	۳/۴۷	کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر مدیران
۰/۳۳۳	۰/۳۳۸	۲	-۱/۲۵	کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر کارشناسان
-				

شماره	کیفیت فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری	اختلاف میانگین‌ها
۱	کیفیت فرآیند تدریس از نظر معلم	۰/۴۸
۲	کیفیت فرآیند تدریس از نظر مدیر	۰/۳۴
۳	کیفیت فرآیند تدریس از نظر کارشناس	-۰/۳۳۳

بررسی نظرات مدیران، کارشناسان و معلمان بر اساس سوال‌های باز پاسخ، در زمینه استفاده معلمان از شیوه‌های یاددهی و یادگیری نشان داد استفاده از روش‌های جدید در این دوره‌ها، بهبود وضعیت را افزایش داده است. لازم به یادآوری است که مدیران مدارس باور دارند با در نظر گرفتن نیروی کاری بیشتر و انطباق الگوهای تدریس با توانایی‌های دانش‌آموزان می‌توان وضعیت را بهبود داد.

سوال پژوهشی ۴: وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی چگونه است؟

جهت بررسی کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، کارشناسان و معلمان این سوال آماری موردنظر قرار گرفت که آیا از نظر مدیران، کارشناسان و معلمان، اهداف رشد و تحول شناختی با توجه به نمره ملاک (میانگین فرضی جامعه) معنادار بوده است یا خیر؟ بررسی این سوال با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای انجام شد و نتایج آن در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، کارشناسان و معلمان

برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره				آزمون آماری
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	مولفه
۰/۳۱۳	۰/۰۶۲	۴	۵ ۲/۷	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی - مدیران
-۰/۰۶۶	۰/۸۲۶	۲	۲ -۰/۵۰	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی - کارشناسان
۰/۰۱۳	۰/۹۰۰	۱۴	۱ ۰/۲۸	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی - معلمان

$P < 0.05$

از نظر مدیران، با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای مشاهده می‌شود که تی به دست آمده معنادار نبوده و فرض صفر پذیرفته می‌شود. بنابراین از نظر مدیران بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان کرد که کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان با کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه مدیران در سطح مطلوبی است. از نظر کارشناسان نیز گویه کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان معنادار نیست. به عبارتی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت قابل توجهی وجود ندارد. با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌ها می‌توان بیان کرد که کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان در سطح نامطلوبی است. اگرچه از نظر معلمان با توجه به یافته‌های بدست آمده (جدول ۹)، در سطح مطلوبی است. با توجه به جمع‌بندی نتایج گویه وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان در جدول ۱۰ می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم و کارشناس را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون تی تک نمونه‌ای را مشاهده کرد.

جدول ۱۰. وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان از دیدگاه مدیران، معلمان، کارشناسان بر اساس تفاوت میانگین‌های بدست آمده در آزمون تی تک متغیره

شماره	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان	اختلاف میانگین‌ها
۱	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان از نظر مدیر	۰/۳۱۳
۲	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان از نظر معلم	۰/۰۱۳
۳	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان از نظر کارشناس	-۰/۰۶۶

مدیران، کارشناسان و معلمان در سوال‌های باز پاسخ، این موارد را در جهت ارتقا کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان پیشنهاد دادند: اطلاع‌رسانی به موقع درباره این مدارس و امکانات موجود در آن‌ها به خانواده‌ها و آموزش دادن برخی از نکات به آنان و استفاده از روش تدریس گردش علمی و سایر روش‌های جذاب تا دانش آموزان هر چه بیشتر با محیط اطراف خود آشنا شوند و مطالب آموخته شده را به صورت ملموس تر یاد بگیرند.

همچنین وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی آن‌ها نیز بررسی شد. نتایج این بررسی در جدول ۱۱ به این شرح است که ۲۱/۵ درصد در سطح انتظار، ۱۳/۹۷ درصد نزدیک به سطح انتظار و ۶۴/۵ درصد دانش آموزان در حیطه شناختی نیاز به تلاش بیشتر دارند که وضعیت نامطلوب در این حیطه را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی

دامنه نمرات			مولفه
نیاز به تلاش بیشتر	نزدیک به سطح انتظار	در سطح انتظار	
۰-۹۵	۹۵-۱۲۵	۱۲۶-۱۵۶	نمرات شناختی
۶۰	۱۳	۲۰	فروانی درصد
% ۶۴/۵	% ۱۳/۹۷	% ۲۱/۵	

سوال پژوهشی ۵: وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی چگونه است؟
این پرسش با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای بررسی و نتایج آن در جدول ۱۲ ارائه شده است.

جدول ۱۲. وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، کارشناسان و معلمان

برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره				آزمون آماری مولفه
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	
-۰/۱۶	۰/۲۱۲	۴	-۱/۴۸	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی - مدیران
-۰/۳۳۳	۰/۳۳۸	۲	-۱/۲۵۰	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی - کارشناسان
۰/۰۶۴	۰/۷۰۰	۱۴	۰/۳۹۳	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی - معلمان

$P < 0.05$

جهت بررسی این موضوع از دیدگاه مدیران، این فرض آماری موردنظر قرار گرفت که آیا میانگین نظر مدیران در این زمینه با میانگین جامعه تفاوت معناداری دارد یا خیر؟ با توجه به جدول ۸ و با استفاده تی به دست آمده گویه کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان معنادار نیست. بر این اساس می‌توان گفت بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان گفت که کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران در سطح نامطلوبی است. از دیدگاه کارشناسان نیز با استفاده از نتایج جدول ۸ مشاهده می‌شود که تی به دست آمده برای گویه کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان معنادار نیست. بنابراین، بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه تفاوت قابل توجهی وجود ندارد و با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان گفت که کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از دیدگاه کارشناسان در سطح نامطلوبی است. از دیدگاه

معلمان، نیز با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای و نتایج جدول ۸ مشاهده می‌شود که تی به دست آمده در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نیست و فرض صفر پذیرفته می‌شود. به عبارتی بر اساس دیدگاه معلمان تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود ندارد و با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان گفت که کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان در سطح مطلوبی است.

با توجه به جمع‌بندی نتایج گویه وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان در جدول ۱۳ می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم و کارشناس را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون تی تک نمونه‌ای مشاهده کرد.

جدول ۱۳. وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، معلمان، کارشناسان بر اساس تفاوت میانگین‌های بدست آمده در آزمون تی

شماره	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان	اختلاف میانگین‌ها
۱	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از نظر مدیر	۰/۱۶
۲	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از نظر معلم	۰/۰۶۴
۳	کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان از نظر کارشناس	-۰/۳۳۳

مدیران، کارشناسان و معلمان در سوال‌های باز پاسخ، در جهت ارتقا اهداف رشد شناختی پیشنهاد استفاده از امکانات مناسب برای دانش‌آموزان و اختصاص زمان بیشتر برای این نوع از آموزش برای کودکان را دادند.

همچنین در زمینه وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی آن‌ها، همان‌طور که در جدول ۱۴ مشاهده می‌شود ۶۷/۷ درصد دانش‌آموزان در حیطه جسمی و حرکتی در وضعیت مطلوب قرار دارند.

جدول ۱۴. اهداف جسمی و حرکتی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی

دامنه نمرات			مولفه
نیاز به تلاش بیشتر	نزدیک به سطح انتظار	در سطح انتظار	
۰-۲۷	۲۸-۳۶	۳۷-۴۴	
۷	۲۳	۶۳	نمرات حرکتی
% ۷/۵۲	% ۲۴/۷	% ۶۷/۷	فروانی درصد

نتایج پژوهش در جدول ۱۵ به‌طور خلاصه آمده است.

جدول ۱۵. وضعیت گویه‌های ارزشیابی برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (با کم‌توانی ذهنی) در مراکز کودکان استثنایی

وضعیت مطلوبیت	گویه‌ها
مطلوب	مدیر مطلوب کارشناس نامطلوب معلم مطلوب
مطلوب	مدیر مطلوب کارشناس نامطلوب معلم مطلوب
نسبتاً مطلوب	مدیر مطلوب کارشناس نامطلوب معلم مطلوب
نسبتاً مطلوب	مدیر مطلوب کارشناس نامطلوب معلم مطلوب دانش‌آموز نامطلوب
نسبتاً مطلوب	مدیر نامطلوب کارشناس نامطلوب معلم مطلوب دانش‌آموز مطلوب

چنانچه در جدول ۱۵ مشاهده می‌شود، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از این است که به طور کلی از نظر مدیران، کارشناسان و معلمان، وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان و وضعیت محتوای برنامه درسی آنان؛ مطلوب بود و همچنین وضعیت فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری؛ وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی و وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی نسبتاً مطلوب بود.

بحث و نتیجه‌گیری

گروه‌های هدف آموزش و پرورش ویژه، مانند افراد با کم‌توانی ذهنی، افرادی هستند که مانند تمامی انسان‌ها حق زندگی مطلوب فردی و اجتماعی دارند و مستحق برخورداری از مواهب خدادادی و بهره‌مندی از قراردادها و الزام‌های زندگی جمعی مناسب هستند. بنابراین باید بیش از پیش به نیازهای آموزشی ویژه این افراد توجه شود و تجهیزات، مواد و محتوای آموزشی درخور این دانش‌آموزان و مربیان متخصص از جمله فیزیوتراپ، مربی ورزشی، مربی بهداشت، معلمان دلسوز و علاقه‌مند برای تدریس آنان به کار گرفته شود و محیطی گرم، سنتی، راهنما مدار و نوآورانه برای این دانش‌آموزان طراحی و تعریف شود. با توجه به نتایج سوال پژوهشی اول در زمینه وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از نظر مدیران و معلمان در سطح مطلوبی بود. در تبیین این یافته باید گفت بر اساس نظر معلمان و مدیران، تناسب فضا با تعداد دانش‌آموزان، رنگ و نور مناسب، در حد استاندارد بودن محیط و فضای داخل و خارج کلاس، مناسب و کافی بودن نور، مناسب بودن حفاظ پنجره‌ها، میله‌کشی سالن برای کمک به نوآموزان از جمله مواردی بود که موجب مطلوب بودن وضعیت سازماندهی محیط آموزشی و مواد آموزشی از نظر آن‌ها بود.

در سال‌های اخیر توجه به مراکز آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی با تجهیز این مراکز به رایانه و سی‌دی‌های آموزشی در بعضی از ساعات کلاس و اضافه شدن یک فیزیوتراپ به مدرسه‌ها و حضور تیم توان‌بخشی در مراکز، قرار دادن وسایل ورزشی، بیشتر شده است، با این حال، همچنان این مراکز با مسائل و مشکلاتی در خصوص کمبود مواد آموزشی دست و پنجه نرم می‌کند. از این رو از نظر کارشناسان، سرانه کم بودجه مدارس،

عدم تنوع در وسایل کمک آموزشی، مشکلات و ناتوانی‌های نوآموزان در به‌کارگیری از وسایل و امکانات، خود زمینه‌ساز بروز مشکلات بسیار است. از جمله مهمترین مشکلات آنها، مشکلات چند معلولیتی بودن است. در استفاده از امکانات و تجهیزات (از جمله مفروش بودن کلاس، درآوردن و پوشیدن کفش‌های خود، استفاده از تغذیه و رعایت بهداشت فردی) نیاز به کمک و همراهی دارند. تعداد زیاد نوآموزان در این کلاس‌ها باعث شده که نتوانند به‌طور همزمان از وسایل کمک آموزشی و بازی استفاده کنند. از جمله مشکلات دیگر آنها محدود بودن فضای کلاس نسبت به تعداد نوآموزان و عدم تناسب تعداد آموزگاران با تعداد نوآموزان و کمبود هزینه جهت تعمیر و نگهداری وسایل و مواد آموزشی است. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهشی زارعی زوارکی و همکاران (۱۳۸۹) با نتایج کارشناسان همسو و با نظر مدیران و معلمان مخالف است. همچنین تفاوت میانگین گزارش شده بین دیدگاه‌های مدیران، کارشناسان، معلمان و مشاهده‌گر نیز در تایید نظرات آنان بود.

برای پاسخ به سوال نخست علاوه بر بررسی سوال‌های پرسش‌نامه، سوال‌های باز نیز واکاوی شد. برخی از کارشناسان به محدودیت امکانات و تجهیزات در شهرستان‌ها و به‌کارگیری محدود نیروهای متخصص در آموزش و کمبود نظارت بر عملکرد و امکانات موجود در مدارس اشاره کرده‌اند و معتقدند که کمبود فضا در مدرسه باعث شده که بعضی از مکان‌ها مثل اتاق مشاوره را جهت برگزاری و فراهم نمودن کلاس درس انتخاب کنند. از نظر معلمان و مدیران، ایجاد محیط امن و پاکیزه و مناسب و لذت‌بخش و مناسب بودن رنگ و نورگیر بودن کلاس‌ها و استفاده از مواد آموزشی ابتکاری و دست‌ساز توسط آموزگار می‌توان نام برد. بر اساس مشاهده‌های پژوهش‌گران که به آن اشاره کرده‌اند در مراکز آموزشی استفاده از رایانه و سی‌دی‌های آموزشی در بعضی از ساعات کلاس در اتاق رایانه مدرسه استفاده می‌شد که نوآموزان علاقه وافری نشان می‌دادند. با توجه به اینکه محیط و مواد آموزشی از نظر مدیران و معلمان و مشاهده‌گر مطلوب و از نظر کارشناس نامطلوب بود. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که کارشناسان با دید گسترده و با توجه به آگاهی از استانداردهای علمی مواد آموزشی و تجهیزات از امکانات فضا و محیط آموزشی که در اختیار مراکز قرار دارد آشنایی داشتند که در مجموع مورد رضایت آنها

نبوده و وضعیت را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند؛ اما مدیران و معلمان، چنانچه در بالا ذکر شد، به‌خصوص به علت تغییرات اخیر وضعیت را مطلوب دانسته‌اند.

در بررسی سوال دوم مربوط به تحلیل وضعیت محتوای برنامه درسی با توجه به تغییرات اخیر در محتوای کتاب‌ها، نظر گروه‌های شرکت‌کننده مطلوب بود؛ اما تناسب محتوا در برخی کتاب‌ها سطح بالاتری و در برخی جاها پایین‌تر از توانایی ذهنی و مراحل رشد نوآموزان بود. همچنین، در برخی مواقع عدم همکاری والدین باعث می‌شود که این کودکان کمتر در جامعه ظاهر شوند و این امر باعث محدود شدن دایره آگاهی آنان می‌شود. با این شرایط ارتباط برقرار ساختن بین محتوا و محیط زندگی واقعی برای معلمان سخت می‌شود و چون غالباً با نوآموزان به‌صورت تک نفره کار می‌شود معلمان همیشه با کمبود زمان مواجه هستند. تفاوت میانگین بین دیدگاه‌های مدیران، کارشناسان، معلمان و مشاهده‌گر وجود نداشت؛ اما از آنجا که در همین سال تغییرات و اصلاحات اساسی در محتوای این کتاب‌ها صورت گرفته است، جامعیت و کفایت محتوا را نشان می‌دهد. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهشی شهرامی و متقیانی (۱۳۷۷) همخوانی ندارد. در تبیین این یافته‌ها باید اشاره کرد آموزش‌ها متناسب با وضعیت این دانش‌آموزان بوده و گروه‌های هدف بیان داشتند که اهداف به‌طور خوب و دقیق تنظیم شده است. همچنین رعایت اصول و کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموز در محتوای کتاب‌ها در نظر گرفته شده است و گروه‌های هدف آن را مطلوب عنوان کرده‌اند. اما در سوال‌های باز پاسخ توضیح دادند که اگر نوآموزان توانایی لازم را کسب نمی‌کنند با توجه به شرایط آن‌ها باید سعی شود این آموزش‌ها تداوم داشته باشند تا نوآموزان بتوانند مطالب را کسب و آن‌ها را حفظ نمایند. کارشناسان خاطر نشان کردند که در کتب تازه تالیف محتوا بر اساس اصول طراحی بوده و مطالب آن جزیی و در کنار یکدیگر تقویت شده و در نوآموزان ایجاد انگیزه می‌کند و با نیازهای یادگیری تناسب دارد. معلمان نیز اشاره داشتند که هر کدام از نوآموزان بسته به توانایی، استعداد، ذوق و علاقه‌ای که دارند می‌توانند به هر کدام از تحولات رشدی دست یابند. البته آن‌ها ذکر کرده‌اند که چون با نوآموزان به‌صورت انفرادی کار می‌شود، با زمان کم مواجه هستند. آن‌ها تاکید کردند که در کتب تازه تالیف، نقاشی، سرود و غیره گنجانده شده است. همچنین، در محتوای آموزشی دینی مباحثی چون آشنایی با مناسبت‌های مذهبی و آشنایی با اماکن مذهبی و مفاهیم اخلاقی گنجانده شده

است که از طریق قصه‌گویی، نمایش، شعرخوانی، تماشای فیلم، عکس و نمایش آموزش داده می‌شود. در محتوای علوم، نوآموزان با کم‌توانی ذهنی می‌توانند مشاهده کنند، مقایسه کنند، طبقه‌بندی کنند و گاهی اوقات حل مساله کنند. در کتب تازه تالیف نسبت به کتاب‌های قبل تغییرات جدی و مهم صورت گرفته و به علائق علمی و آنچه روزانه می‌بینند و انجام می‌دهند مثل انسان، جانوران، زمین و فضا توجه شده است.

در خصوص سوال سوم در مورد وضعیت تدریس معلمان، نظر مدیران و معلمان، مطلوب و نتایج کارشناسان نامطلوب بود. از دیدگاه مدیران به دلیل پیش‌بینی روش تدریس یاددهی-یادگیری برای ارائه برنامه به مخاطبین، روش غالب مورد استفاده معلمان به صورت عملی، استفاده از نرم‌افزار آموزشی، موثر بودن امکانات و شرایط در روش تدریس، حضور سرپرست آموزشی در ارزیابی کودکان، وضعیت تدریس معلمان در وضعیت مطلوب بود. کارشناسان نیز اظهار داشتند که نبود امکانات کافی جهت آموزش نوآموزان به دلیل مشکلات ذهنی که به همراه دارند لازم است از وسایل کمک آموزشی به خصوص کامپیوتر استفاده شود که امکانات محدود اجازه این فعالیت را از معلمان سلب می‌کند و فقط ساعت‌های معدودی را از کامپیوتر استفاده می‌کنند. عدم حضور تیم توان‌بخشی در همه ساعات در مراکز و غیره موجب بیان وضعیت نامطلوب از نظر کارشناسان شده است. از دیدگاه معلمان گذراندن دوره‌های ضمن خدمت، استفاده از وسایل ملموس در آموختن، استفاده از انواع شبیه‌سازی و بازی‌های آموزشی و استفاده مفید از امکانات و شرایط در کسب مهارت‌ها، ورود معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم در رشته کودکان استثنایی، روش تدریس مناسب و رضایت‌بخش و واقع‌بینانه، انجام فرایند آموزش بر اساس نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان و سنخیت روش تدریس پیشنهادی با روش تدریس مورد استفاده در وضعیت مطلوب بود. در تبیین این یافته‌ها باید اشاره کرد که بر اساس نظر گروه‌های هدف روش‌های آموزش در دوره پیش‌دبستانی با کم‌توانی ذهنی باید با ویژگی‌ها و خواسته‌های آنان، درست و دقیق تعریف و پیش‌بینی شود تا موثر و جذاب باشد و ضمن میسر ساختن اهداف آموزشی این دوره منجر به درک، فهم و تعمیم مفاهیم گردد. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهشی امین خندقی و کاظمی (۱۳۸۸) همخوانی دارد. نتایج هر دو پژوهش نشان داد که کیفیت تدریس در ابعاد مختلف مطلوب و معنادار نیست.

در سوال‌های باز، مدیران مراکز بیان کردند که امکانات و شرایط اقتصادی مدارس در روش تدریس تاثیر بسیاری دارد و با توجه به ناتوانی نوآموزان فقط با ارائه مطالب نمی‌توانند یاد بگیرند؛ در نتیجه نیاز به روش‌های آموزشی از قبیل گردش علمی، ایفای نقش، داستان‌سرایی و غیره است که هزینه‌برند. از مشکلات عمده در این مدارس کمبود سرمایه و امکانات آموزشی محدود این مدارس است که این امکان را برای معلمان فراهم نمی‌کند تا بتوانند بعضاً از روش‌های پویا استفاده نمایند. بنابراین، وجود چنین شرایطی فعالیت آن‌ها را محدود می‌کند. معلمان نیز بیان داشتند که نوآموزان با ضریب هوشی متفاوت در کلاس‌ها حضور دارند. برای مثال آموزش نوآموزان ۴ تا ۶ ساله آزمایشی در کنار نوآموزان مقدماتی مشکلاتی را در آموزش یکسان آنها ایجاد می‌کند. همچنین برخی از این نوآموزان که در این کلاس‌ها حضور دارند بیشتر تربیت‌پذیرند تا آموزش‌پذیر و در نتیجه محتوا و فرایند تدریس ارائه شده برای آنان قابل درک نیست. آنان همچنین اظهار داشتند که حضور معلمان در دوره‌ها و نیز مفید بودن دوره‌ها، به‌خصوص دوره‌هایی که اساتید آنان مولفین کتب بودند باعث دانش‌افزایی و ارتقا سطح دانش آنان شده است. همچنین بیان داشتند که بیشتر معلمین و نیروی‌های استخدامی در مراکز استثنایی از فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم آموزش و پرورش استثنایی هستند و به‌طور غالب، معلمان با نوآموزان به‌صورت انفرادی کار می‌کنند. لذا معلمان و مدیران وضعیت تدریس معلمان را مطلوب ارزیابی کردند. کارشناسان، بی‌انگیزگی نوآموزان و عدم همکاری والدین، کمبود زمان تدریس و ناتوانی نوآموزان را در بیان اظهارات خود ذکر کردند. با توجه به اینکه فرایند تدریس از نظر مدیر و معلمان مطلوب و از نظر کارشناس نامطلوب است، به نظر می‌رسد مدیران و معلمان با توجه به امکانات موجود و شرایط مدرسه و نیروهای شاغل در مدرسه به فرایند یاددهی-یادگیری می‌پردازند و کارشناسان نیز هر چند نسبت به مشکلات و امکانات و توانمندی نیروهای متخصص آگاهی دارند، اما موضوع را کلی‌تر و خروجی تدریس را در نظر داشته و با دید واقع‌گرایانه و سختگیرانه به مساله نگاه می‌کنند.

در بررسی سوال چهارم مربوط به تحلیل وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان از نظر گروه‌های شرکت‌کننده در حد نسبتاً مطلوب بود. گروه‌های هدف بیان کردند که دستیابی نوآموزان به دانش عمومی، مفاهیم ریاضی، پرورش حواس، اطلاعات

عمومی نسبت به پیرامون خود، دستیابی به اهداف شناختی، مناسب بودن ویژگی‌های ورودی با ویژگی‌های ذهنی، انطباق دادن نوآموزان با شرایط و ضوابط ویژه دوره در وضعیت نسبتاً مطلوب بوده است. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهشی هاورز و همکاران (۲۰۰۷) همخوانی دارد. در این راستا با ارائه مداخله‌های بهنگام و حضور در پیش‌دبستانی به کودکان دارای نیازهای ویژه کمک می‌شود تا با فضا و افراد مرتبط با برنامه‌ها خو بگیرند و نسبت به آن احساس خوشایندی داشته باشند و این احساس خوشایند در آینده و دوره‌های تحصیلی بعدی ادامه یابد.

در سوال‌های باز مدیران بیان کردند که دانش عمومی، دانش مناسبی برای طیف وسیعی از تکالیف و نه یک تکلیف ویژه است. می‌توان از واژگان، مهارت‌های ریاضی، پرورش حواس و اطلاعات عمومی در این زمینه نام برد. از آنجا که نوآموزان نمی‌توانند اطلاعاتی را که در یک موقعیت آموخته‌اند در جای دیگر به کار برند، معلمان باید چارچوب‌هایی را برای برقراری رابطه بین قطعات اطلاعات در اختیار نوآموزان قرار دهند و اطلاعات جدید را به اطلاعات قبلی کودک مرتبط کنند تا به پیشرفت فعالیت‌های شناختی نوآموز کمک کند. کارشناسان ضمن بیان پیشنهادهایی بیان کردند که نوآموزان بر حسب توانایی، استعداد، ذوق، علاقه و مفاهیمی که در زندگی عملی تجربه کرده‌اند با فرایندهای شناختی توانسته‌اند نسبت به اطراف خود قبل از ورود به دوره پیش‌دبستانی شناخت داشته باشند. نوآموزان بسته به مشکلات ذهنی و جسمی قادر به تجزیه و تحلیل مسائل و شناخت دانش عمومی هستند به حدی که بتوانند آن‌ها را در زندگی روزمره به کار ببرند. همچنین، معلمان اظهار داشتند که چون سطح اقتصادی، اجتماعی خانواده‌ها و ضریب هوشی کودکان با کم‌توانی ذهنی متفاوت است، ممکن است در یادگیری دچار مشکلاتی از جمله مشکلاتی در ادراک، توجه، حافظه کوتاه‌مدت و درازمدت، فرایندهای تداعی، حل مساله و تصمیم‌گیری باشند. بنابراین، باید به نوآموزان فرصت تمرین و تکرار داده شود تا آنچه را که آموخته‌اند را به کار ببرند و خود را با شرایط و ضوابط دوره منطبق کنند.

جهت بررسی پاسخ دامنه نمرات آمادگی تکمیلی دانش‌آموزان نیز بررسی شد. نتایج بیانگر وضعیت نامطلوب دانش‌آموزان در این حیطة بود؛ زیرا ۶۴/۵ درصد آن‌ها در حیطة شناختی نیاز به تلاش بیشتر داشتند. در واقع از نظر گروه‌های شرکت‌کننده عدم در نظر

گرفتن تفاوت‌های فردی، نبود امکانات، عدم مراکز اطلاع‌رسانی و عدم اطلاع اولیا از آموزش‌ها و اطلاعات غلط آن‌ها، از جمله نکات ضعف در تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان بوده و از سوی دیگر نقاط قوت در سوال‌های باز پاسخ آموزش مفهیم و کمک به سازگاری نوآموزان با زندگی روزمره، برقراری ارتباط عاطفی، اجتماعی نوآموزان با معلمان، از عهده برآمدن بعضی از کارها و تکالیف کلاسی بود.

با توجه به تفاوت موجود در گروه‌های هدف و نمرات دانش‌آموزان، در تبیین این مساله می‌توان خاطر نشان کرد که توجه به شرایط ویژه این دانش‌آموزان و همچنین ابراز علاقه و محبت به آنها و با توجه به اینکه خانواده‌های این دانش‌آموزان نیز در کلاس‌های درس حضور می‌یابند. اولیای مدرسه و به‌خصوص معلمان از نزدیک شاهد تلاش این دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان هستند و لذا معلمان، مدیران با دید مثبت به این قضیه نگاه می‌کنند و تلاش آنان را مثبت ارزیابی می‌کنند. در نتیجه ارزیابی کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان بر اساس نظر اولیای مدرسه مطلوب بود. لیکن از آنجایی که در بخش نمره‌گذاری باید دانش‌آموزان بر حسب شرایط آزمون و پاسخی که می‌دهند، ارزشیابی شوند و دانش‌آموزان با توجه به شرایط شان غالباً نمی‌توانند نتایج خوبی را کسب کنند. از این رو معلمان مجبورند نمره دانش‌آموزان را بر حسب فعالیت‌های که در طول سال تحصیلی در کلاس انجام داده‌اند، ارزشیابی کنند. به همین دلیل ارزیابی کیفیت تحقق اهداف رشد و تحول شناختی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی آن‌ها نامطلوب بود.

در خصوص سوال پنجم در مورد وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی، از نظر مدیران و کارشناسان نامطلوب و از نظر معلمان در وضعیت نسبتاً مطلوب بود. آنان بیان کردند که امکانات و شرایط مدارس از جمله، نبود نیروی متخصص در رابطه با کار درمان، کم بودن زمان آموزش که برای این نوع یادگیری نیاز به تمرین و تکرار بیشتری وجود دارد. نبود سالن و مربی ورزشی در اکثر مراکز، نبود کلاس‌هایی با امکانات مجسمه‌سازی و سفالگری برای افزایش مهارت و هماهنگی عضلات، متکی بودن بعضی از نوآموزان به والدین و اعضای دیگر خانواده، مشکلاتی را در تحقق این هدف ایجاد می‌کند. وضعیت تحقق اهداف رشد و تحول جسمی و حرکتی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی دانش‌آموزان نیز نشان داد که ۶۷/۷ درصد دانش‌آموزان در حیطه

جسمی و حرکتی در وضعیت مطلوب قرار دارند. با توجه به تفاوت موجود در حیطه حرکتی که از نظر مدیر و کارشناس نامطلوب و از نظر معلمان نسبتاً مطلوب و کارنامه یا دفترچه ارزشیابی نیز مطلوب بود؛ این‌گونه قابل تبیین است که شرایط، امکانات و برنامه توان‌بخشی در رسیدن به اهداف جسمی و حرکتی و نبود امکانات ورزشی و کارگاه‌ها، خبر از نامطلوب بودن نظر مدیر و کارشناس دارد؛ اما نظر معلمان که نسبت به این حیطه نسبتاً مطلوب بود با توجه به وضعیت جسمی و مهارت‌های حرکتی و انجام دادن کارهای فردی و شخصی (خودیاری، ایمنی، بهداشت)، دانش‌آموزان تا اندازه‌ای توانستند از عهده آن‌ها برآیند و خود را با شرایط و ضوابط ویژه دوره منطبق سازند. بنابراین در ارزیابی دفترچه ارزشیابی نتایج مطلوب را کسب کردند.

بر اساس نتایج ارزشیابی هدف‌مدار که هدف اصلی این پژوهش بود مشخص شد در حالی که برخی عناصر از دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش در حد نامطلوبی قرار دارد، به نظر می‌رسد باید نسبت به تخصیص اعتبارات و امکانات بیشتر نسبت به این مراکز اقدام شود و تمامی افراد در داخل و خارج از محیط آموزشی به جهت به بار نشستن صحیح برنامه، خود را مسئول توان‌بخشی و کفایت بخشی این کودکان بدانند.

با توجه به اهمیت موضوع، پیشنهاد می‌گردد در برنامه درسی دوره‌ی پیش‌دبستانی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی موارد زیر به کار گرفته شود: استخدام و به‌کارگیری نیروی انسانی متخصص، تخصیص امکانات و تجهیزات و فراهم‌سازی شرایط بهتر برای این نوآموزان، کم کردن تعداد نوآموزان با توجه به ناتوانی و مشکلات رفتاری آن‌ها در کلاس‌ها، تدوین محتوای درسی متناسب با مقتضیات محلی و بومی استان‌ها، ارائه مطالب در کلاس به صورت عملی و همخوانی با توانایی‌ها و سطح درک نوآموزان، برگزاری دوره‌های مجزای ضمن خدمت در خصوص تدریس در دوره استثنایی برای معلمین پیش‌دبستانی، ایجاد همکاری دوجانبه والدین و معلمان، ایجاد مراکز فیزیوتراپی و وجود متخصص در تمام مدارس، راه‌اندازی سالن ورزشی و مربی ورزشی متناسب با دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی.

منابع

- امین خندقی، م؛ کاظمی، ص. (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی راسته‌دو‌زی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. ۱۱، ۴۹-۳۱.
- امین خندقی، م؛ کاظمی، ص. پاکمهر، ح. (۱۳۹۱). طرح ملی ارزشیابی برنامه درسی دوره حرفه‌ای متوسطه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (با کم‌توانی ذهنی) در آموزش و پرورش استثنایی جمهوری اسلامی ایران. طرح پژوهشی ملی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- برقی، ا. (۱۳۸۵). آشنایی با سازمان آموزش پرورش استثنایی کشور. فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی. ۵۸، ۵۴-۳۷.
- بهراد، ب. (۱۳۸۲). حرفه‌آموزی به دانش‌آموزان کم‌توان (آموزش مهارت‌های حرفه‌ای). تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- زارعی زوارکی، ا. سلیمانی، ا. ازندریانی ح؛ و درتاج، ف. (۱۳۸۹). ارزشیابی مراکز یادگیری سازمان آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران از نظر کارشناسان. پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۴ (۹): ۸۳-۶۹.
- شهرامی، ع.، متقیانی، ر. (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی از دوره مهارت‌های عمومی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش پذیر. وزارت آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.
- ضرغام‌پور، م. (۱۳۹۰). راهنمای تدریس دوره آمادگی ویژه نوآموزان با کم‌توانی ذهنی. تهران: انتشارات کتاب‌های درسی ایران.
- قاسم‌زاده، ف. (۱۳۹۱). گروه مولفین، روشهای یاددهی و یادگیری، چاپ دوم. تهران: انتشارات فنی ایران.
- کرک، ساموئل، جانسون، ارویل. (۱۳۸۲) آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده‌ذهنی، ترجمه مجید مهدیزاده، چاپ ششم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کیامنش، ع. (۱۳۸۴). روش‌های ارزشیابی آموزش. تهران: پیام نور.
- مفیدی، ف. (۱۳۸۷) مدیریت مراکز پیش‌دبستانی. چاپ سوم. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

- مفیدی، ف. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش پیش‌دبستانی. چاپ اول. تهران: دانشگاه پیام نور.
- نامنی، م.، فلاح کسمایی، ش. (۱۳۷۴). نخستین گام. چاپ اول. تهران: سازمان آموزش پرورش استثنایی.
- نویدی، احد. (۱۳۸۳). راهنمای عملی ارزشیابی آموزشی فنی و حرفه‌ای. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- نیک‌پرور فرد، ر. (۱۳۸۳). راهنمای مهارت‌های زندگی. چاپ دوم. تهران: انتشارات معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
- واشقانی فراهانی، م؛ علی پور، ا. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم پایه اول کودکان کم‌توان ذهنی و مقایسه آن با کتاب درسی علوم پایه اول کودکان عادی. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۸(۲): ۱۱۷-۱۴۲.

- Kirk, S., Gallagher J. & Anastasiow, N. (1996). *Educating exceptional children, Eighth Edition*, New York, Houghton Mifflin Company.
- Matthews, L. R.; Buys, N.; Randall, C.; Biggs, H. & Hazelwood, Z. (2010). Evolution of vocational rehabilitation competencies in Australia. *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 33. Iss. 2. pp. 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. and Shinkfield, A J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*, second edition, U.S.A. Jossey-B.
- 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.