

## ارزشیابی از فرآیند یاددهی - یادگیری، سازماندهی، تحقق اهداف و محتوای برنامه درسی دوره‌ی پیش‌دبستانی کم‌توان ذهنی: مدل هاموند

مرضیه دهقانی<sup>۱</sup> فرانک امیدیان<sup>۲</sup> فریناز اصغری<sup>۳</sup>  
دانشگاه تهران

### چکیده

مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی از برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی صورت گرفت. روش تحقیق ارزشیابانه و جامعه آماری تحقیق شامل کلیه مدیران، معلمان و اولیای دانش‌آموزان مراکز استثنایی استان آذربایجان غربی و مشاهده‌گران از این مراکز بودند. روش نمونه‌گیری برای مدیران و معلمان به صورت سرشماری و برای اولیای دانش‌آموزان، خوشه‌ای چندمرحله‌ای و مشاهده‌گر برای هر مرکز دو نفر بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (t تک متغیره) استفاده گردید. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای پرسش‌نامه، چک‌لیست، سؤالات بازپاسخ و نمرات دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که کیفیت سازماندهی منابع انسانی از نظر مدیران، معلمان و مشاهده‌گران و اولیا نامطلوب می‌باشد. کیفیت محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان از نظر تمام گروه‌ها مطلوب می‌باشد. کیفیت فرآیند تدریس به صورت تئوری از نظر مدیران و معلمان مطلوب و از نظر اولیا نامطلوب می‌باشد. کیفیت فرآیند تدریس در بخش عملی از نظر تمامی گروه‌های شرکت کننده مطلوب می‌باشد. کیفیت تحقق اهداف حیطه رشد اجتماعی - هیجانی از نظر مدیران و معلمان مطلوب و ارزیابی دفترچه‌های ارزشیابی نسبتاً مطلوب و از نظر اولیا نامطلوب می‌باشد و در نهایت کیفیت تحقق اهداف حیطه زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی از نظر مدیران و اولیا نامطلوب، از نظر معلمان مطلوب، و ارزیابی دفترچه‌های ارزشیابی نوآموزان نسبتاً مطلوب می‌باشد. در قسمت بحث و نتیجه‌گیری به تبیین نتایج و ارائه پیشنهاداتی، پرداخته شد.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه درسی پیش‌دبستانی، مدل ارزشیابی هاموند، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی،

اهداف، محتوا، سازماندهی، روش‌های تدریس.

<sup>۱</sup> استادیار دانشگاه تهران (نویسنده مسؤل) dehghani\_m33@ut.ac.ir

<sup>۲</sup> استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول omidian.2013@gmail.com

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه book.daneshjoo@yahoo.com

### مقدمه

با توجه به ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (کم‌توان ذهنی)، این دانش‌آموزان به دلیل محدودیت ذهنی و جسمانی نیازمند راهکارهای ویژه‌ای در زمینه آموزش هستند. بنابراین، تدوین نوع خاصی از برنامه‌ها متناسب با توانمندی‌هایشان امری لازم و ضروری به نظر می‌رسد و کمک به آنان با توجه به توانمندی‌هایشان از رسالت‌های اصلی نظام آموزشی در این بخش است. بر اساس بیانیه حقوق افراد کم‌توان ذهنی دفتر کمیسیون حقوق بشر، این کودکان حق تربیت و آموزش دارند (خواجوی، هاشمی مقدم و خلجی، ۱۳۸۷: ۱۸۷). هر چند که این افراد اصولاً دامنه توجهشان کمتر از حدی است که بتوانند آن را به فرآیندهای مختلف معطوف سازند (میر زمانی و هداوند، ۱۳۸۷: ۲۴)، اما در انجام وظایف یکنواخت به خوبی عمل می‌کنند. برای این کار کافی است که روند انجام یک فعالیت برای آنان به صورت عادت در آید (داورمنش و براتی سده، ۱۳۸۵: ۱۰۵). همان‌گونه که پیشگامان تعلیم و تربیت استثنایی نیز بر این باورند که آموزش مدرسه‌ای و کلاس‌های ویژه در هر زمینه‌ای که به منظور به‌سازی آموزش این گروه صورت می‌پذیرد باید متناسب با توانایی‌ها و نیازهای آنان باشد (خانجانی و بهاری، ۱۳۸۳: ۳۴).

امروزه با توجه به اهمیت تعلیم و تربیت، بحث آموزش و پرورش پیش از دبستان گسترش کمی و کیفی فراوانی یافته است. در دوره پیش دبستان، کودکان با عنوان نوآموز در مدرسه حضور پیدا می‌کنند و در طول روز درس‌های مختلفی مانند آشنایی با مفاهیم ریاضی، واژگان، اطلاعات عمومی،... و هنر را می‌آموزند. مقطع پیش دبستان مانند دوره دبستان دارای زنگ یا ساعات درسی و همچنین برنامه درسی است. مربی هر کلاس می‌داند که برنامه‌های هر روز شامل چه درس‌ها و فعالیت‌هایی مانند: هنر، ورزش، سرود، توان‌بخشی، فیزیوتراپی و... می‌باشد. هر زنگ درسی در حدود ۴۵ دقیقه به طول می‌انجامد و هر نوآموز برای خود وسایل شخصی مانند مداد رنگی، دفترچه و... دارد. البته ساختار نظام آموزشی پیش دبستانی تا حدود زیادی شبیه دوره دبستان می‌باشد، اما از جهاتی هم با دوره دبستان متفاوت است.

آموزش کودکان پیش دبستانی برای کودکان استثنایی از نظر ذهنی (هوشی)، جسمی (حسی حرکتی)، عاطفی یا اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه‌ای با افراد همسن خود داشته و این تفاوت به حدی است که برخورداری این کودکان، از آموزش و پرورش مستلزم تغییراتی (متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموز) در برنامه، محتوا، روش‌ها، مواد و فضای آموزش، منابع نیروی انسانی، عادی و ارائه خدمات آموزشی و توان‌بخشی ویژه به آن افراد می‌باشد. در این پژوهش گروه مورد مطالعه، کودکان کم‌توان ذهنی می‌باشند که برنامه آمادگی آنان به این شرح است که سن ورود از ۴ سالگی و پایان دوره پیش دبستانی حداکثر ۱۰ سال تمام می‌باشد. نوآموزان در دو مرحله مقدماتی و تکمیلی آموزش می‌بینند. این آموزش چند سالی است که در کشور جاری می‌باشد. البته از ابتدا

این چنین 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، ص ۶).

مارش<sup>۱</sup> (۲۰۰۹: ۳) بیان می‌دارد که برنامه درسی به طور کلی، در بردارنده چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری و روش‌های ارزشیابی می‌باشد. با توجه به این که یکی از مراحل مهم در طراحی برنامه درسی به جهت تحقق اهداف، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است (ملکی، ۱۳۸۴: ۸۲)، باید نسبت به ملاک‌های گزینش محتوای آموزشی بسیار حساس و آگاه بود. به نظر پایوارنتا و مانکولد<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) چگونگی سازمان‌دهی محتوا در کتاب‌های درسی، نقشی کلیدی در کارایی برنامه درسی اجرا شده ایفا می‌کند و به زعم هوی، مینگین و یوهمین<sup>۳</sup> (۲۰۰۹: ۱) سازماندهی مطلوب آن می‌تواند پیشرفت تحصیلی فراگیران را به همراه داشته باشد. به اعتقاد ژانگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) گرایش رایج در آموزش و پرورش کاهش مشکلات و اصلاح برنامه‌های درسی است. در همین راستا، خلخالی (۱۳۸۱، به نقل از میرعارفین، ۱۳۸۶: ۹۰) اذعان می‌دارد از آنجایی که کتاب‌های درسی در کشور ما، مظهر تحولات برنامه‌ریزی درسی و محور آموزش و سنجش به شمار می‌رود، نارسایی‌های آن در عمل، از بنیادی‌ترین معضله‌های نظام آموزشی محسوب می‌گردد و لذا، می‌توان گفت که ارزشیابی از محتوای آموزشی دقیقاً در راستای آشکارسازی نقص‌ها و قوت‌ها صورت می‌پذیرد.

به زعم سیمر و تیموسین<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) تغییر در بسیاری از توانایی‌ها و مهارت‌های فراگیران، نیازمند توجه به مؤلفه روش‌های تدریس می‌باشد. بررسی‌ها نشان می‌دهند از بین این عناصر چهارگانه، روش‌های تدریس و یادگیری مؤثرترین و با نفوذترین عنصر در برنامه‌های تدریس قلمداد می‌شوند (چیو، ۲۰۰۹). روش‌های یاددهی و یادگیری در دوره پیش دبستان غالباً کودک محور است. از سویی دیگر، ادراک صحیح معلم از روش‌های مناسب تدریس و عوامل مؤثر بر آن، بر آموزش به کودکان کم‌توان ذهنی تأثیر بسزایی دارد. لذا، باید مریبان این دوره‌ها مواردی چون نحوه‌ی ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های لازم، چگونگی ارتباط معلم با دانش‌آموزان، نحوه استفاده از امکانات و تجهیزات در فرآیند آموزش، نحوه و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط این کودکان با یکدیگر، با محیط، مواد، وسایل و امکانات آموزشی را مورد

1. Marsh
2. Paivarnta & Munkvold,
3. Hui, Mingyen & Yuhmin
4. Zhang
5. Çimer & Timuçin
6. Chiu

توجه قرار دهند. برای این کودکان، مربی نقش راهنما را دارد و آموزش مفاهیم، تعلیم مهارت‌ها و ایجاد نگرش‌های مورد نظر در قالب روش‌های آموزشی مانند بازی، نقاشی، شکل‌سازی، کار عملی، شعرخوانی، اجرای نمایش، خواندن، سرود و... صورت می‌گیرد که این گونه فعالیت‌ها به صورت فردی و گروهی انجام می‌شود. برای ارزشیابی در دوره پیش‌دبستانی پیشرفت هر کودک نسبت به گذشته او سنجیده می‌شود. یک برنامه آموزشی ویژه دانش‌آموزان استثنایی، شامل منابع مالی، انسانی و وسایل و تجهیزات است (رینولدز و فلچر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰).

هر سازمانی به منظور پی بردن به میزان مطلوبیت برنامه‌های اجرا شده و مشخص کردن میزان رضایت مخاطبین برنامه‌های خود نیازمند ارزشیابی است (کیامنش، ۱۳۸۴، ص ۲۷۷). مراکز پیش‌دبستانی نیز به عنوان بخشی از نظام آموزش و پرورش کشور مصون از فرآیند ارزشیابی برنامه‌های اجرا شده نیستند. در واقع، ارزشیابی یکی از گام‌های اصلی اجرای هر برنامه است که تعیین موفقیت و شایستگی آن برنامه را بر عهده دارد (اسکریون، به نقل از استافیل بیم و شینفیلد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

نتایج تحقیقات صورت گرفته حاکی از عدم موفقیت برخی از دوره‌ها دارد، از جمله در پژوهش شهرامی و متقیانی (۱۳۷۷) نتایج نشان داد که در زمینه‌ی مهارت‌های دانش‌آموزان به استثنای موارد خاص، دوره چندان مؤثر نبوده است. همچنین نتایج به دست آمده بسیار گسترده پژوهش امین خندقی، کاظمی، پاکمهر (۱۳۹۱)، حاکی از ضعف و قوت در بخش‌های مختلف: سازماندهی محیط کارگاهی، تجهیزات و ابزار کارگاهی، مواد و تجهیزات آن دارد و در رسیدن به برخی اهداف پیش‌بینی شده نسبتاً موفق بوده و در برخی از آن‌ها موفق نبوده است. نتایج به دست آمده از پژوهش زارعی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که مراکز یادگیری موجود در سازمان آموزش و پرورش استثنایی (تهران) در مؤلفه‌های نیروی انسانی، محیط فیزیکی، رسانه‌ها، مواد و تجهیزات ضعیف ارزیابی شده‌اند. امین خندقی و کاظمی (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود نتیجه گرفتند که سازماندهی محیط کارگاهی، تجهیزات و ابزار کارگاهی نشان از ضعف سازماندهی محیط کارگاهی و مطلوب بودن مواد و تجهیزات آن دارد. ارزیابی توانمندی‌های شناختی و مهارتی عام و خاص دانش‌آموزان نیز نتایج متفاوتی بر حسب پایه تحصیلی به دست داد. برنامه درسی اجرا شده در رشته راسته‌دوزی، در رسیدن به برخی اهداف پیش‌بینی شده نسبتاً موفق بوده و در برخی از آن‌ها موفق نبوده است و این موارد نیاز به تعمق و برنامه‌ریزی دارد. همچنین ارزشیابی مقدماتی کلینیک‌های ناتوانی‌های خاص یادگیری (محمد اسماعیل، ۱۳۷۷)، میزان موفقیت دوره سه ساله مهارت آموزی حرفه‌ای دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی استان کرمان در ایجاد مهارت‌های فردی، اجتماعی و حرفه‌ای (بنی اسد، ۱۳۸۲)، بیان‌گر آن است.

ارزشیابی برنامه درسی در پیش‌دبستانی در مشخص کردن میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده و تجربه‌ی کسب شده به‌وسیله دانش‌آموزان این مقطع و اتخاذ تصمیم درباره تداوم و گسترش فعالیت‌ها و یا کمک به اصلاح برنامه و دستیابی به شواهدی برای حمایت همه جانبه از برنامه‌ها و ایجاد رضایت‌مندی و اطمینان خاطر والدین از پیشرفت کودکان ناتوان ذهنی خویش و امید یافتن به آینده آن‌ها و تطبیق با محیط و شرایط تازه است (نامنی، کسمایی، ۱۳۷۴، ص ۲۳). مدل هاموند (۱۹۶۸) یکی از ساختارهای ارزشیابی هدف‌محور است. این مدل 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 بعد، یعنی بعد نهاد، شامل ویژگی‌های اشخاص و گروه‌هایی است که درگیر فعالیت‌های آموزشی بوده و باید در ارزشیابی مدنظر قرار گیرند و بر اساس این مدل، گروه‌های شش‌گانه شامل دانش‌آموز، معلم، مدیر آموزشی، متخصصان تعلیم و تربیت، خانواده و بالاخره اجتماع را در بر می‌گیرد. در نهایت، 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 مستقیماً روی برنامه ارائه شده تأثیرگذار باشد. 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 ... عوامل مؤثری به شمار می‌آیند. در این نوشتار با توجه به گستردگی مدل هاموند، برخی از بخش‌های این مدل، مورد ارزشیابی قرار گرفته است که در ادامه توضیح داده شده است.

در حالی که ارزشیابی در مرکز فرآیند آموزش قرار دارد (بیبای<sup>۱</sup>، ۱۹۷۸، نقل از نویدی، ۱۳۸۳، ص ۷). اما متأسفانه در آموزش پیش‌دبستانی کودکان استثنایی در کشور، این امر بسیار کم‌رنگ بوده و حتی می‌توان گفت وجود ندارد. چرا که نتایج جست‌وجوهای مربوط در این زمینه، شواهدی بر این ادعاست. خود این امر، ضرورت ارزشیابی از برنامه‌های درسی این دوره را آشکار می‌سازد. با توجه به دیدگاه‌های فوق، ارزشیابی از دوره پیش‌دبستانی کودکان استثنایی به جهت بهبود، تجدید نظر در برنامه‌های این دوره و طراحی برنامه‌های تکمیلی، ضروری به نظر می‌رسد. از سوی دیگر، از آنجایی که برنامه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باید به گونه‌ای طراحی شود که به لحاظ رشدی زنجیروار باشد (امین خندقی، کاظمی، پاکمهر، ۱۳۹۱)، بنابراین نتایج این مطالعه برای برنامه‌ریزی دوره‌های بعد (ابتدایی) کاربرد خواهد داشت.

این پژوهش با هدف ارزشیابی از تحقق اهداف، محتوای کتب درسی، فرآیند یاددهی و یادگیری، سازماندهی منابع انسانی، برنامه دوره پیش‌دبستانی کودکان استثنایی با نیازهای ویژه

(کم‌توان ذهنی) صورت گرفت. ساختار محتوای آموزشی دوره پیش‌دبستانی کودکان کم‌توان ذهنی چهار حیطة شناخت و دانش عمومی، حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی، حیطة رشد حرکتی، سلامت جسمانی و مهارت‌های روزمره زندگی، حیطة رشد اجتماعی-هیجانی می‌باشد. در این پژوهش از دو حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی، حیطة رشد اجتماعی-هیجانی برای تحقق اهداف مورد انتظار یادگیری مورد بررسی واقع شده است. ارزشیابی حاضر، در پی رصد کردن این است که وضعیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر اساس مدل هاموند در دوره پیش‌دبستانی چگونه است؟ وضعیت تحقق اهداف حیطة رشد اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر اساس مدل هاموند در دوره پیش‌دبستانی چگونه است؟ کیفیت محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند در ابعاد مختلف چگونه است؟ کیفیت سازماندهی منابع انسانی برای دوره پیش‌دبستانی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر اساس مدل هاموند چگونه است؟ کیفیت فرآیند تدریس معلم در بخش عملی در محیط‌های یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند در ابعاد مختلف چگونه است؟ کیفیت فرآیند تدریس معلم در بخش نظری در محیط‌های یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند در ابعاد مختلف چگونه است؟

در این پژوهش پاسخ این سؤالات از نظر مدیران مراکز، معلمان، اولیای دانش‌آموزان و مشاهده‌گران بررسی و رصد شده است.

### روش پژوهش

تحقیق حاضر از حیث هدف، تحقیق و توسعه و از منظر روش، ارزشیابانه است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه مدیران (۶ نفر)، اولیای دانش‌آموزان (۱۴۸ نفر)، معلمان (۱۶ نفر) و مشاهده‌گران (۶ نفر) از مراکز استثنایی استان آذربایجان غربی بودند. در واقع بخشی از اطلاعات نیز از طریق بررسی مشاهده‌گرانی (با تخصص برنامه درسی) که به هر مرکز ارسال شده بود، جمع‌آوری شده است. برای تعیین 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 بخش شمالی شهرستان خوی و از بخش جنوبی شهرستان نقده به صورت هدفمند انتخاب شد. روش نمونه‌گیری اولیای دانش‌آموزان بعد از تعیین تعداد کل دانش‌آموزان با استفاده از جدول مورگان، (۹۳ نفر)، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. در ضمن در این پژوهش بر حسب همکاری والدین فقط یکی از والدین (پدر-مادر) به عنوان نمونه انتخاب شده بودند. در ارتباط با معلمان، مدیران، با استفاده از تمام شماری، همه آنان انتخاب شدند (۶ مدیر، ۱۵ معلم و ۶ مشاهده‌گر).

## ابزار گردآوری داده‌ها

در تحقیق حاضر به دلیل ماهیت پژوهش از ابزارهای پرسش‌نامه، چک‌لیست، و نمرات دانش-آموزان استفاده شد. مجموعه ابزارهای تدوین شده برای پژوهش حاضر به ترتیب زیر معرفی می‌شوند:

پرسش‌نامه محقق ساخته: پرسش‌نامه محقق ساخته برای بررسی و کسب دیدگاه‌های مدیران، معلمان و اولیای دانش‌آموزان در خصوص محتوای آموزشی، فرآیند یاددهی- یادگیری، اهداف مورد انتظار یادگیری حیطه زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی، حیطه رشد اجتماعی- هیجانی سازماندهی و منابع انسانی تدوین شد. این پرسشنامه‌ها بر گرفته از دفترچه‌های ارزیابی که برای هر نوآموز تکمیل می‌شود و آئین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های اجرایی در سازمان استثنایی و برگرفته از اهداف ارزشیابی برنامه درسی که هدف آن ایجاد تغییرات مطلوب در اجرای برنامه می‌باشد تدوین گردید. پرسشنامه‌ها از ۲۶ سؤال که هر کدام از سؤالات مدیران، اولیا و معلمان جداگانه و به صورت مقیاس لیکرت در دامنه‌ی ۱ تا ۵ تشکیل می‌شد.

چک‌لیست مشاهده: ۳۰ سؤال چک‌لیست محقق ساخته که ۱۰ مؤلفه برای بررسی سازماندهی و ۱۰ مؤلفه برای روش یاددهی- یادگیری، و ۱۰ مؤلفه برای محتوای آموزشی بود. چک‌لیست‌ها بر گرفته از مواد آموزشی، محیط آموزشی و محتوای آموزشی که در راهنمای برنامه درسی و آموزشی یاددهی و یادگیری مراکز پیش‌دبستانی است، تدوین شد. 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) و برای تعیین موقعیت از طیف موجود در دفترچه ارزشیابی دوره آمادگی مقدماتی و تکمیلی استفاده شد. پس از تهیه پرسش‌نامه‌ها و چک‌لیست، روایی آن توسط چهار تن از استادان متخصص تأیید شد. برای سنجش پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> استفاده گردید.

جدول ۱- پایایی به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها

پرسش‌نامه	تعداد سؤال	ضریب آلفای کرونباخ
مدیران	۲۶	۰/۸۴
اولیا دانش‌آموزان	۲۶	۰/۸۷
معلمان	۲۶	۰/۷۹

<sup>۱</sup> - Cronbach's alpha

## روش تجزیه و تحلیل آماری

به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده و همچنین بررسی نظرات مدیران، اولیای دانش‌آموز، مشاهده‌گران و معلمان از آمار توصیفی (میانگین، جدول توزیع فراوانی، نمودار و نسبت) و استنباطی (t تک متغیره) استفاده شد. ثبت داده‌ها و محاسبات مختلف به وسیله کامپیوتر و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS انجام گرفت.

### یافته‌ها

سؤال اول: کیفیت سازماندهی منابع انسانی در دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند چگونه است؟

از دیدگاه مدیران، این فرض آماری مورد نظر قرار گرفت که آیا میانگین نظر مدیران پیرامون تعداد (مدیر، معلم، کمک مربی، فیزیوتراپ، روان درمان، مستخدم و ...) تفاوت معناداری با میانگین جامعه دارد یا خیر؟

لازم به توضیح است که جهت به‌کارگیری آمار پارامتریک ابتدا، برای تمام سؤالات پیش‌فرض‌های آزمون (فاصله‌ای بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و توزیع نرمال متغیرها) با استفاده از نمودار هیستوگرام و آزمون لوین، کلوموگروف اسمیروف بررسی و به‌کارگیری آمار پارامتریک مورد تأیید قرار گرفته و سپس استفاده شد. برای این سؤال و سایر سؤالات از آزمون t تک متغیره استفاده شد و نتایج چنانچه در جدول (۲) مشاهده می‌شود نشان داد که t به‌دست آمده در سطح اطمینان ۹۵٪ برای مؤلفه کیفیت سازماندهی منابع انسانی معنادار نمی‌باشد به عبارتی بر اساس دیدگاه مدیران تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود ندارد و با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول (۲) می‌توان بیان داشت که "کیفیت سازماندهی منابع انسانی" دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه مدیران در سطح نامطلوبی است.

از دیدگاه اولیای دانش‌آموزان، با استفاده از آزمون t تک متغیره و نتایج جدول (۲) مشاهده می‌شود که t به‌دست آمده در سطح اطمینان ۹۵٪ برای مؤلفه‌ی کیفیت سازماندهی منابع معنادار نمی‌باشد. به عبارتی بر اساس دیدگاه اولیا دانش‌آموزان تفاوت قابل توجهی بین میانگین به‌دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود ندارد و با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که "کیفیت سازماندهی منابع انسانی" دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه این افراد هم در سطح نامطلوبی است.



جدول ۲- کیفیت سازماندهی منابع انسانی از دیدگاه مدیران، اولیا، معلمان و مشاهده‌گر

آزمون آماری مؤلفه	برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره			
	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
کیفیت سازماندهی منابع انسانی از نظر مدیران	-۲/۰۱	۵	۰/۰۴۹	-۰/۱۰۷
کیفیت سازماندهی منابع انسانی از نظر اولیا	-۱/۸۳	۹۲	۰/۲۳۸	-۰/۳۱۶
کیفیت سازماندهی منابع انسانی از نظر معلمان	-۲/۲۷۰	۱۵	۰/۲۴۶	-۰/۲۴۲
کیفیت سازماندهی منابع انسانی از نظر مشاهده‌گر	-۱/۹۲	۵	۰/۱۷۳	-۰/۲۳۰

$$P < ۰/۰۵$$

جهت بررسی «کیفیت سازماندهی منابع انسانی» از دیدگاه معلمان، با استفاده از آزمون t تک متغیره و نتایج جدول (۲) مشاهده می‌شود که t به دست آمده با توجه به  $P = -۰/۲۴۲$  و  $\alpha = ۰/۰۵$  برای مؤلفه کیفیت سازماندهی منابع انسانی معنادار نمی‌باشد. 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 منفی تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که «کیفیت سازماندهی منابع انسانی» دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه معلمان در سطح نامطلوبی است. همچنین با توجه به جدول (۲)، «کیفیت سازماندهی منابع انسانی» از دیدگاه مدیران با توجه به t به دست آمده معنادار است.

جهت بررسی «کیفیت سازماندهی منابع انسانی» نیز تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود ندارد و با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول «کیفیت سازماندهی منابع انسانی» در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه مشاهده‌گر در سطح نامطلوبی قرار دارد و همچنان که در جدول مشخص است کیفیت سازماندهی منابع انسانی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه مشاهده‌گر در سطح نامطلوبی قرار دارد با توجه به جمع‌بندی نتایج مؤلفه «کیفیت سازماندهی منابع انسانی» همچنان که در جدول (۲) مشخص است، می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم و اولیای دانش‌آموز و مشاهده‌گر را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون t تک متغیره مورد مشاهده قرار داد. چنانکه مشخص است به ترتیب «کیفیت سازماندهی منابع انسانی» از نظر دانش‌آموز، معلم، مشاهده‌گر و مدیر  $-۰/۲۳۰$ ،  $-۰/۲۴۲$ ،  $-۰/۳۱۶$  و  $-۰/۱۰۷$  می‌باشد.

سؤال دوم: کیفیت محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند چگونه است؟

جهت بررسی کیفیت محتوای برنامه‌ی درسی از دیدگاه مدیران، اولیا، معلمان و مشاهده‌گران، این فرض آماری مورد نظر قرار گرفت که آیا میانگین نظر آنان پیرامون کیفیت محتوای برنامه‌ی درسی تفاوت معناداری با میانگین جامعه دارد یا خیر؟ با استفاده از آزمون  $t$  تک متغیره و نتایج جدول (۳) مشاهده می‌شود که  $t$  به دست آمده با توجه به  $P=0/009$  و  $\alpha=0/05$  مدیران تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود دارد و با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که "کیفیت محتوای برنامه درسی" دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه مدیران در سطح مطلوبی قرار دارد. با استفاده از آزمون  $t$  تک متغیره و نتایج جدول (۳) مشاهده می‌شود که  $t$  به دست آمده با توجه به  $P=0/002$  و  $\alpha=0/05$  معلمان تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود دارد و با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که "کیفیت محتوای برنامه درسی" دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه معلمان نیز در سطح مطلوبی قرار دارد. لازم به ذکر است بر اساس مقدار  $t$  به دست آمده و با توجه به مقدار  $P$  و  $\alpha$  کیفیت محتوای برنامه درسی از نظر اولیا و مشاهده‌گر نیز در سطح مطلوبی است.

جدول ۳- کیفیت محتوای برنامه درسی از دیدگاه مدیران، اولیا، معلمان و مشاهده‌گر

آزمون آماری مؤلفه	برای مقایسه میانگین‌ها: $t$ تک متغیره			
	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
کیفیت محتوای برنامه درسی از نظر مدیران	۴/۷۵	۵	۰/۰۰۹	۰/۳۸
کیفیت محتوای برنامه درسی - اولیا	۳/۱۸۹	۹۲	۰/۱۲۷	۰/۲۴۷
کیفیت محتوای برنامه درسی - معلمان	۳/۸۴	۱۵	۰/۰۰۲	۰/۳۵۸
کیفیت محتوای برنامه درسی - مشاهده‌گر	۶/۵۱۷	۵	۰/۰۰۳	۰/۳۸۰

$$P < 0/05$$

با توجه به جمع‌بندی نتایج مؤلفه کیفیت محتوای برنامه درسی در جدول (۳) می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم، اولیا و مشاهده‌گر را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون تی تک متغیره مورد مشاهده قرار داد. چنانکه مشخص است به ترتیب "کیفیت محتوای برنامه درسی" از نظر مشاهده‌گر، اولیا، معلم و مدیر ۰/۳۸۰، ۰/۲۴۷، ۰/۳۵۸ و ۰/۳۸۰ می‌باشد. سؤال سوم: کیفیت فرآیند تدریس معلم به‌طور نظری در محیط‌های یاددهی - یادگیری دانش-آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند در ابعاد مختلف چگونه است؟ با توجه به اینکه در این دوره، بخش اعظم آموزش‌ها به صورت انجام فعالیت‌های عملی و در تعامل با دانش‌آموزان انجام می‌شود، لذا جهت بررسی کیفیت تدریس به دو صورت عملی و نظری در نظر گرفته شد. جهت بررسی کیفیت تدریس معلم به‌طور نظری در محیط‌های یاددهی و

یادگیری از دیدگاه مدیران، اولیای دانش‌آموزان، مشاهده‌گران و معلمان، این فرض آماری مورد نظر قرار گرفت که آیا میانگین نظر این گروه‌ها، پیرامون موضوع مورد نظر تفاوت معناداری با میانگین جامعه دارد یا خیر؟ با استفاده از آزمون  $t$  تک متغیره و نتایج جدول (۴) مشاهده می‌شود که  $t$  به دست آمده، بر اساس دیدگاه مدیران تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود دارد و با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که «کیفیت تدریس نظری معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری» دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه مدیران در سطح مطلوبی قرار دارد. بر اساس دیدگاه اولیا تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود ندارد و با توجه به مقدار منفی تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که «کیفیت تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری» دانش‌آموزان

کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه اولیا در سطح نامطلوبی است. با توجه به نتایج جدول (۴) مشاهده می‌شود که  $t$  به دست آمده با توجه به  $P = 0/003$  و  $\alpha = 0/05$  برای مؤلفه‌ی کیفیت تدریس نظری معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری معنادار می‌باشد و فرض صفر رد می‌شود. به عبارتی بر اساس دیدگاه معلمان تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود دارد و همچنین با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که «کیفیت تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری» دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه معلمان در سطح مطلوبی قرار دارد.

**جدول ۴- کیفیت فرآیند تدریس نظری معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری از دیدگاه مدیران،**

**اولیا و معلمان**

آزمون آماری مؤلفه	برای مقایسه میانگین‌ها: $t$ تک متغیره			
	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر مدیران	۳/۴۷	۵	۰/۰۲۶	۰/۳۴۰
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر اولیا	۲/۲۸	۹۲	۰/۳۳۸	-۰/۴۶۱
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر معلمان	۳/۵۹	۱۵	۰/۰۰۳	۰/۴۸۰
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر مشاهده‌گران	۲/۷۹	۵	۰/۰۱۳	۰/۴۲۱

$$P < 0/05$$

با توجه به جمع‌بندی نتایج مؤلفه‌ی کیفیت فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری در جدول (۴) می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم مشاهده‌گر و اولیا را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون  $t$  تک متغیره مورد مشاهده قرار داد. چنانکه مشخص

است به ترتیب «کیفیت فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری» از نظر معلم، مدیر، مشاهده‌گر و اولیای دانش‌آموز ۰/۴۸۰، ۰/۳۴۰، ۰/۴۲۱ و ۰/۴۶۱ - می‌باشد.

سؤال چهارم: کیفیت فرآیند تدریس معلم به طور عملی در محیط‌های یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند در ابعاد مختلف چگونه است؟ جهت بررسی کیفیت تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری از دیدگاه مدیران، اولیا و معلمان، این فرض آماری مورد نظر قرار گرفت که آیا میانگین نظر این افراد، پیرامون بررسی کیفیت تدریس تفاوت معناداری با میانگین جامعه دارد یا خیر؟ با استفاده از آزمون  $t$  تک متغیره و نتایج جدول (۵) مشاهده می‌شود که  $t$  به دست آمده، بر اساس دیدگاه تمامی گروه‌ها تفاوت قابل توجهی بین میانگین به دست آمده از نمونه و میانگین جامعه وجود دارد و با توجه به مقدار مثبت تفاوت میانگین‌های جدول می‌توان بیان داشت که «کیفیت تدریس عملی معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری» دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه این افراد در سطح مطلوبی قرار دارد.

#### جدول ۵- کیفیت فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری از دیدگاه مدیران،

##### اولیا و معلمان

آزمون آماری مؤلفه	برای مقایسه میانگین‌ها: $t$ تک متغیره			
	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر مدیران	۳/۶۲	۵	۰/۰۰۲	۰/۴۶۴
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر اولیا	۲/۲۵	۹۲	۰/۰۳۲	۰/۳۹۲
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر معلمان	۳/۷۹	۱۵	۰/۰۰۳	۰/۴۸۷
کیفیت فرآیند تدریس معلم از نظر مشاهده‌گران	۳/۳۴	۵	۰/۰۳۶	۰/۳۵۶

$$P < ۰/۰۵$$

با توجه به جمع‌بندی نتایج مؤلفه‌ی کیفیت فرآیند تدریس معلم در محیط‌های یاددهی و یادگیری در جدول (۵) می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم، مشاهده‌گر و کارشناس را بر اساس تفاوت میانگین‌های به دست آمده در آزمون  $t$  تک متغیره مورد مشاهده قرار داد. چنانکه مشخص است به ترتیب «کیفیت فرآیند تدریس معلم به طور عملی در محیط‌های یاددهی و یادگیری» از نظر معلم، مدیر، اولیا و مشاهده‌گر ۰/۴۸۷، ۰/۳۹۲/۴۶۴ و ۰/۳۵۶ می‌باشد.

سؤال پنجم: کیفیت تحقق اهداف حیطه رشد اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند چگونه است؟

جهت بررسی کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، اولیا و معلمان، این فرض آماری مورد نظر قرار گرفت که آیا میانگین از نظر آنان پیرامون کیفیت تحقق

اهداف رشد اجتماعی- هیجانی دانش‌آموزان تفاوت معناداری با میانگین جامعه دارد یا خیر؟ که با استفاده از آزمون t تک متغیره بررسی شد و نتایج آن در جدول (۶) مشخص است.

جدول ۶- کیفیت تحقق اهداف حیطه رشد اجتماعی- هیجانی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، اولیا و معلمان

آزمون آماری مؤلفه	برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره			
	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی- هیجانی - مدیران	۱/۵۹	۵	۰/۰۰۲	۰/۴۱۱
کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی- هیجانی - اولیا	۰/۲۵۰	۹۲	۰/۴۸۳	-۰/۱۴۲
کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی- هیجانی - معلمان	۰/۲۴۸	۱۵	۰/۰۰۷	۰/۰۹۴

$$P < ۰/۰۵$$

با توجه به جمع‌بندی نتایج مؤلفه‌ی کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی- هیجانی دانش‌آموزان در جدول (۶) می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم و اولیا را بر اساس تفاوت میانگین‌های به‌دست آمده در آزمون تی تک متغیره مورد مشاهده قرار داد. چنانکه مشخص است به ترتیب «کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی- هیجانی دانش‌آموزان» از نظر مدیر، معلم و اولیا ۰/۴۱۱، ۰/۰۹۴ و ۰/۱۴۲- می‌باشد.

کیفیت تحقق اهداف حیطه رشد اجتماعی- هیجانی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود ۴۳/۳ درصد دانش‌آموزان در حیطه رشد اجتماعی- هیجانی در وضعیت مطلوب قرار دارند و ۳۱/۲ درصد نیاز به تلاش بیشتر دارند که نشان‌دهنده وضعیت نامطلوب در این حیطه می‌باشد.

جدول ۷- کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی- هیجانی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی

دامنه نمرات			مؤلفه
نیاز به تلاش بیشتر ۰-۹۵	نزدیک به سطح انتظار ۹۵-۱۲۵	در سطح انتظار ۱۲۶-۱۵۶	
۲۹ %۳۱/۲	۲۱ %۲۲/۵	۴۳ %۴۶/۳	نمرات اجتماعی- هیجانی فروانی درصد

سؤال ششم: کیفیت تحقق اهداف حیطه زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان کم- توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی بر اساس مدل هاموند چگونه است؟

جهت بررسی کیفیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، اولیا و معلمان، مانند سؤال قبل، با استفاده از آزمون t تک متغیره بررسی شد و نتایج آن در جدول (۸) روشن است.

**جدول ۸- کیفیت تحقق حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، اولیا و معلمان**

آزمون آماری مؤلفه	برای مقایسه میانگین‌ها: t تک متغیره			
	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
کیفیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی - مدیران	-۱/۹۴	۵	۰/۱۱۲	-۰/۱۹
کیفیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی - اولیا	-۱/۴۵	۹۲	۰/۲۶۸	-۰/۳۹۲
کیفیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی - معلمان	۰/۵۶۲	۱۵	۰/۸۴۲	۰/۱۲۱

$$P < ۰/۰۵$$

با توجه به جمع‌بندی نتایج مؤلفه‌ی کیفیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان در جدول (۸) می‌توان چگونگی تفاوت دیدگاه مدیر، معلم و اولیا را بر اساس تفاوت میانگین‌های به‌دست آمده در آزمون t تک متغیره مورد مشاهده قرار داد. چنانکه مشخص است به ترتیب «کیفیت تحقق حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان» از نظر مدیر، معلم و اولیا  $-۰/۱۹$ ،  $۰/۱۲۱$  و  $-۰/۳۹۲$  می‌باشد.

کیفیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی

همان‌طور که در جدول (۹) مشاهده می‌شود ۴۱ درصد دانش‌آموزان در حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی در وضعیت مطلوب قرار دارند.

**جدول ۹- کیفیت تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی دانش‌آموزان بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی**

دامنه نمرات			مؤلفه
نیاز به تلاش بیشتر ۰-۲۷	نزدیک به سطح انتظار ۲۸-۳۶	در سطح انتظار ۳۷-۴۴	
۲۸	۲۷	۳۸	نمرات حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی فراوانی درصد
٪۳۰/۲	٪۲۹	٪۴۱	

### جمع‌بندی از یافته‌ها

جدول ۱۰- کیفیت مؤلفه‌های ارزشیابی برنامه درسی دوره پیش دبستانی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (کم‌توان ذهنی) در مراکز کودکان استثنایی

مؤلفه‌ها		وضعیت
کیفیت محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی	مدیر	مطلوب
	اولیای دانش‌آموزان	مطلوب
	معلم	مطلوب
کیفیت سازماندهی منابع انسانی برای دوره پیش‌دبستانی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی	مدیر	نامطلوب
	اولیای دانش‌آموزان	نامطلوب
	معلم	نامطلوب
	مشاهده‌گر	نامطلوب
کیفیت فرآیند تدریس معلم برای دروس نظری در محیط‌های یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی	مدیر	مطلوب
	اولیای دانش‌آموزان	نامطلوب
	معلم	مطلوب
	مشاهده‌گر	مطلوب
کیفیت فرآیند تدریس معلم برای دروس عملی در محیط‌های یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دوره پیش‌دبستانی	مدیر	مطلوب
	اولیای دانش‌آموزان	مطلوب
	معلم	مطلوب
	مشاهده‌گر	مطلوب
کیفیت تحقق اهداف حیطه رشد اجتماعی-هیجانی	مدیر	مطلوب
	اولیای دانش‌آموزان	نامطلوب
	معلم	مطلوب
کیفیت تحقق اهداف حیطه زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی	مدیر	نامطلوب
	اولیای دانش‌آموزان	نامطلوب
	معلم	مطلوب

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت آموزش و پرورش کودکان استثنایی، مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی از برنامه درسی دوره پیش دبستانی صورت گرفت. مطالعه حاضر حول شش سؤال پژوهشی شکل گرفت و بنابر یافته‌های حاصل مربوط به هر یک از سؤالات به بحث و نتیجه‌گیری پیرامون آن‌ها پرداخته می‌شود. با توجه به یافته‌های پژوهشی گروه‌های هدف آموزش و پرورش استثنایی، نظیر افراد دارای نارسایی‌های ذهنی، از جمله افرادی هستند که مانند تمامی انسان‌ها حق زندگی مطلوب فردی و اجتماعی دارند و مستحق برخورداری از مواهب خدادادی و بهره‌مندی از قراردادها و الزامات زندگی جمعی مناسب هستند. باید بیش از پیش، به نیازهای آموزشی خاص این افراد توجه شود و منابع

انسانی متخصص از جمله فیزیوتراپ، مربی ورزشی و مربی بهداشت و معلمان دلسوز و علاقه‌مند برای تدریس آنان به کار گرفته شود، تجهیزات و مواد و محتوای آموزشی در خور این دانش‌آموزان و محیطی گرم و راهنمادار و نوآورانه برای این دانش‌آموزان طراحی و تعریف شود.

در تفسیر نتایج سؤال یک باید خاطر نشان کرد که سرانه کم بودجه مدارس، و کمبود منابع انسانی متخصص از جمله فیزیوتراپ، مربی ورزشی و مربی بهداشت، مشاور، معلمان و نیروهای خدمه دلسوز و علاقه‌مند، خود زمینه‌ساز بروز معضلات بسیار است و چون یکی از محققان سال-هاست در این مراکز مشغول به کار است و از نزدیک با تمام مسائل در ارتباط می‌باشد متوجه این مساله است که هر چند در سال‌های اخیر توجه به این مراکز بیشتر شده (استفاده از رایانه و سی-دی‌های آموزشی در بعضی از ساعات کلاس، اضافه شدن یک فیزیوتراپ به مدرسه و حضور تیم توان‌بخشی در مراکز، قرار دادن وسایل ورزشی ...) ولی باز هم مسائل و مشکلات عدیده‌ای در خصوص کمبود نیروی انسانی دیده می‌شود. در واقع تمامی گروه‌های پاسخگو وضعیت و کمیت و بعضاً کیفیت نیروهای انسانی را نامطلوب ارزیابی کرده و خواستار جذب نیروی بیشتر در تمامی زمینه‌ها بودند. نتایج این بخش از پژوهش به نوعی با یافته‌های پژوهشی زارعی زوارکی، سلیمانی ازندریانی و دُر تاج (۱۳۸۹) همسو است. در واقع، با توجه به اینکه نوآموزان در این مراکز دارای مشکلات چند معلولیتی هستند، باید یک نفر آنان را کمک و همراهی کند و با توجه به تعداد زیاد نوآموزان در کلاس که نمی‌توانند هم‌زمان از وسایل آموزشی و بازی استفاده کنند و حضور نوآموزان ۴-۶ ساله که به‌صورت آزمایشی در کنار نوآموزان سنین بالا تا ۱۰ سال نیاز به مراقبت بیشتر دارند. محدود بودن فضای کلاس نسبت به تعداد نوآموزان و عدم تناسب تعداد آموزگاران با تعداد نوآموزان می‌باشد.

در بررسی سؤال دو مربوط به تحلیل کیفیت محتوای برنامه درسی، با توجه به تغییرات اخیر در محتوای کتب، نظر گروه‌های شرکت‌کننده مطلوب بود لیکن بیان شد تناسب محتوا در برخی کتاب‌ها سطح بالاتری و در برخی جاها پایین‌تر از توانایی ذهنی و مراحل رشد نوآموزان است. همچنین بیان شد 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 شده و با این شرایط ارتباط برقرار ساختن بین محتوا و محیط زندگی واقعی برای معلمان سخت می‌گردد و چون غالباً با نوآموزان به صورت تک نفره کار می‌شود معلمان همیشه با کمبود زمان مواجه هستند. تفاوت میانگین بین دیدگاه‌های مدیران، اولیا، معلمان و مشاهده‌گر احساس نشد چون در همین سال تغییرات و اصلاحات اساسی در محتوای کتابها صورت گرفته که از جامعیت و کفایت محتوا خبر می‌دهد. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهشی شهرامی و متقیانی (۱۳۷۷) همخوانی ندارد. بر اساس نتایج، بایستی به ارتباط محتوا با زندگی و تجربیات روزمره این کودکان، ایجاد فرصت برای فعالیت و



مهارت‌های چندگانه، تناسب با نیازها و موضوعات جامعه و کمک به رشد همه‌جانبه‌ی آنان با توجه به شرایط خاص این کودکان، به عنوان معیارهای مهم در انتخاب محتوای کتاب‌های درسی آنان دقت کافی مبذول داشت.

در بررسی سؤال سه در مورد کیفیت تدریس نظری معلم، نظر مدیران و معلم مطلوب و نتایج اولیه نامطلوب بود. آنان اذعان داشتند که با توجه به ناتوانی نوازمان فقط با ارائه مطالب به شکل نظری نمی‌توانند یاد بگیرند در نتیجه نیاز به روش‌های آموزشی عملی از قبیل گردش علمی یا روش‌های خلاق و عملی و تعاملی دیگر و همچنین به‌کارگیری ابزار کمک آموزشی متناسب با ویژگی‌های آنان می‌باشد. همچنین پراکندگی شدید ضریب هوشی نوازمان، آموزش نظری یکسان را برای تمامی فراگیران با مشکل مواجه می‌کند. معلمان از برگزاری دوره‌های ضمن خدمت مشترک برای معلمان عادی و معلمان مدارس استثنایی را نقد کرده و خواستار دوره‌های مجزا بودند که با بخشی از نتایج پژوهش امین خندقی و کاظمی (۱۳۸۹) همسو بود.

در خصوص سؤال چهار در مورد کیفیت تدریس عملی معلم، نظر همه‌ی گروه‌های پاسخ‌گو مطلوب بود. البته آنان اذعان داشتند که امکانات و شرایط اقتصادی مدارس، کمیت و کیفیت منابع انسانی در روش تدریس تأثیر زیادی دارد با توجه به ناتوانی نوازمان آنان تدریس عملی را مورد تأکید قرار داده و روش‌های تعاملی و ملموس، استفاده از امکانات و وسایل کمک آموزشی، استفاده بیشتر از روش‌های آموزشی، گردش علمی یا روش‌های خلاق، را پیشنهاد دادند. قطعاً پراکندگی شدید ضریب هوشی نوازمان، آموزش یکسان برای تمامی فراگیران به صورت عملی هم با مشکل مواجه می‌کند. معلمان خواستار دوره‌های مجزا به‌ویژه به صورت عملی در جهت تدریس عملی و خلاق بودند که با بخشی از نتایج پژوهش امین خندقی و کاظمی و پاکمهر (۱۳۹۱) همسو بود.

در بررسی سؤال پنج مربوط به تحلیل کیفیت تحقق اهداف رشد اجتماعی- هیجانی دانش-آموزان، از نظر گروه‌های شرکت‌کننده در حد نسبتاً مطلوب بود. از نظر مدیران و معلمان مطلوب و ارزیابی دفترچه‌های ارزشیابی نسبتاً مطلوب و از نظر اولیا نامطلوب می‌باشد. بر اساس دامنه نمرات آمادگی تکمیلی ۴۳/۳ درصد دانش‌آموزان در حیطه رشد اجتماعی- هیجانی در وضعیت مطلوب قرار دارند و ۳۱/۲ درصد دانش‌آموزان در حیطه رشد اجتماعی- هیجانی نیاز به تلاش بیشتر دارند که نشان دهنده‌ی وضعیت تقریباً مطلوب در این حیطه می‌باشد. به نظر می‌رسد با توجه به شرایط خاص این کودکان و تفاوت‌های اساسی در برقراری تعاملات اجتماعی در بین این دانش‌آموزان به علت متفاوت بودن سطح یادگیری دانش‌آموزان، نحوه‌ی برخورد و ایجاد رشد اجتماعی- هیجانی باید به نوازمان فرصت تمرین و تعامل داده شود تا آنچه را که می‌آموزند به‌کار بندد و خانواده‌ها باید در این امر کمک کنند. به نظر می‌رسد از دلایل احتمالی مربوط به اثربخش نبودن تدریس به نوازمان به تفاوت‌های فردی آنان در یادگیری، کمبود امکانات، فضا، زمان و ناتوانی‌های شدید

ذهنی، عدم همکاری والدین آنان، عدم تعاملات در جامعه، عدم به‌کارگیری آموزش‌ها و بعضاً سنجش نادرست حرفه آموزان هنگام ورود به کلاس‌های درس بر می‌گردد. بر اساس نظرات گروه‌های شرکت کننده در این زمینه، قطعاً انجام بازدیدهای مختلف و گردش‌های علمی از مکان‌های گوناگون در محیط اطراف این دانش‌آموزان، اطلاع‌رسانی و در ارتباط بودن با والدین آنان، و استفاده بیشتر از خود والدین در رشد اجتماعی دانش‌آموزان، تأکید بر آموزش دادن نکات لازم در برقراری تعاملات بین دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین دیگران، کمک کننده خواهد بود. از سویی دیگر، مشکلات جسمانی که برخی از حرفه آموزان دارند مانع هماهنگی بین حرکات می‌شود و مشکلاتی از قبیل مسائل شنیداری آنان را برقراری ارتباط معلم و مربی را با آنان دچار مشکل می‌سازد. متنوع بودن دانش‌آموزان از نظر ضریب هوشی متفاوت در یک کلاس ارائه آموزش را در کلاس مشکل ساخته است. علاوه بر آن این مساله باعث شده تا فراگیران نسبت به آموزش علاقه نشان ندهند.

در خصوص سؤال ششم در مورد کیفیت تحقق اهداف حیطه زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی، از نظر مدیران و اولیا، نامطلوب و از نظر معلمان در وضعیت مطلوب بود. آنان اذعان داشتند که انجام تمرینات بیشتر و دو سویه بین دانش‌آموزان و معلمان و همچنین دانش‌آموزان و اعضای خانواده آن‌ها و پی‌گیری تداوم در این تمرینات و به‌کارگیری واژگان بیشتر و استفاده از امکانات جانبی نظیر استفاده از فیلم‌های شاد، بیان داستان تأثیر زیادی در این امر دارد. می‌توان گفت که هیچ معلمی یک روش ثابت برای تدریس و هیچ حرفه‌آموزی یک شیوه‌ی خاص برای یادگیری ندارد. در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری، اینکه معلم و نوآموزان، انعطاف‌پذیر و سازگار باشند، بسیار حساس و حیاتی است. چرا که در این فرآیند، هم معلمان و هم دانش‌آموزان، از تجربه و آشنایی با گستره‌ی روش‌های تدریس، مزایایی را دریافت می‌کنند. لیکن به علت عدم همکاری این دانش‌آموزان به علت شرایط خاص آنان مربیان و معلمان آنان باید تلاش خود را مضاعف کنند. قطعاً جذب و به‌کارگیری نیروی‌های بیشتر در حل این مشکلات کمک کننده خواهد بود. همچنین، جهت بهبود فرآیند یادگیری، زمبیللاس<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) بر توسعه فهم و درک عاطفی بین معلمان و دانش‌آموزان تأکید داشته و تاملینسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و هاوس، بوت و دیسون و فرنچام<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) اظهار می‌دارند که فراگیران، همواره یک تأیید و تصریح قابل ملاحظه در کلاس درس را جست‌وجو می‌کنند. بر اساس دامنه‌ی نمرات آمادگی تکمیلی، ۴۱ درصد دانش‌آموزان در حیطه زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی در وضعیت مطلوب قرار دارند و ۳۰/۲ درصد دانش‌آموزان در این حیطه نیاز به تلاش بیشتر دارند، همچنین ۲۹ درصد دانش‌آموزان نیز نزدیک به سطح انتظار بودند که نشان

<sup>۱</sup>. Zemylas

<sup>۲</sup>. Tomlinson

<sup>۳</sup>. Howes, Booth, Dyson & Frankham

دهنده‌ی وضعیت به نسبت مطلوب در این حیطة می‌باشد. با توجه به نظرات گروه‌های شرکت کننده، در مورد پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی و با توجه به تحقق اهداف حیطة زبان، برقراری ارتباط و سوادآموزی، باید محتوا و روش‌های تدریس مورد استفاده، و همچنین سایر مؤلفه‌های مشترک از قبیل تناسب با یادگیرندگان، سازماندهی و مواجه محتوا و همچنین سازماندهی منابع انسانی، مورد اهتمام و بازنگری قرار بگیرد.

در نهایت با توجه به بررسی ابعاد مختلف در این ارزشیابی، در این پژوهش روشن شد برنامه درسی دوره پیش دبستانی کودکان کم‌توان ذهنی ضمن داشتن نقاط قوت و ضعف، قطعاً توجه به رابطه‌ی بین این ابعاد در موفقیت برنامه بسیار کمک کننده خواهد بود. یقیناً بالا رفتن سرانه بودجه و جذب منابع انسانی متخصص در این مراکز، موجب جذب امکانات و دستیابی به شرایط بهتر کمی و کیفی را رقم خواهد زد. که خود موجب استفاده از روش‌های تدریس مناسب و مراقبت و آموزش بهتری را برای این کودکان میسور نمود و دستیابی به اهداف مورد نظر را تسهیل خواهد کرد.

از محدودیت‌های پژوهش کم بودن جامعه آماری به‌ویژه در زمینه‌ی مدیر و مشاهده‌گر و همچنین کم بودن پیشینه‌ی تحقیق مرتبط در منابع فارسی و انگلیسی بود.

در پایان، با توجه به اهمیت دوره پیش دبستانی و همچنین ویژگی خاص این دانش‌آموزان، به جهت کیفیت‌بخشی به برنامه درسی پیش دبستانی کودکان استثنایی موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:

- پژوهش‌هایی در زمینه‌ی ارزشیابی از برنامه درسی فراگیران با نیازهای ویژه مثل نابینایان، ناشنوابان و سایر گروه‌های خاص حرفه‌آموزی صورت پذیرد.

- در خصوص رشد اجتماعی- هیجانی کودکان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی تحقیقات و پژوهش‌های را مورد بررسی قرار دهند.

- در خصوص آگاه‌سازی والدین و نحوه‌ی برخورد با کودکان کم‌توان ذهنی در دوره پیش‌دبستانی تحقیقات و پژوهش‌هایی صورت دهند.

- در خصوص بازی‌های کودکان کم‌توان ذهنی، خلاقیت و شناسایی استعداد‌های کودکان کم-توان ذهنی، در دوره پیش‌دبستانی تحقیقات و پژوهش‌هایی صورت پذیرد.

- تحلیل محتوا و جایگاه مفاهیم ریاضی، علوم، دینی، اجتماعی در کتب تازه تألیف کودکان استثنایی در دوره پیش‌دبستانی را نیز مورد بررسی قرار دهند.

- تحلیل محتوا و جایگاه قصه‌گویی و جایگاه شعر و سرود در کتب تازه تألیف کودکان استثنایی در دوره پیش‌دبستانی را مورد بررسی قرار دهند.

- در سیاست‌گذاری‌ها و خط‌مشی‌های برنامه‌های درسی، به ویژگی‌های خاص این دانش‌آموزان توجه نموده، بر تدریس عملی تأکید شود. مطالب در کلاس به صورت عملی و در همخوانی با

توانایی‌ها و سطح درک نوآموزان ارائه شده و مجموعه درس‌هایی که به صورت عملی قابل تدریس باشد به دروس کتب مزبور افزوده شود.

- در کتاب‌های یاد شده، به بخش‌هایی مثل «احساس مسؤلیت خانواده»، «نظافت شخصی» و بیان داستان‌هایی در این زمینه اشاره شود و ایجاد همکاری دوجانبه والدین و معلم و مدرسه تأمین شود.

- در محتوای برنامه درسی، موضوع تناسب زمان با محتواهای کتب درسی، به خصوص با توجه به ویژگی خاص این نوآموزان که معلم باید به تنهایی با هر دانش‌آموز تمرین و تکرار کند، در نظر گرفته شود.

- تدوین محتوای درسی متناسب با مقتضیات محلی و بومی استان‌ها.

- انجام چنین مطالعه‌ای در سایر دوره‌ها با توجه به اینکه هنوز چنین مطالعات جامعی صورت نگرفته است.

به نظر می‌رسد، ضمن آن‌که پژوهش حاضر می‌تواند گامی در توجه به مسائل آموزشی و برنامه‌های درسی فراگیران دارای نیازهای ویژه در حیطه پیش دبستانی باشد، تداوم چنین مطالعاتی می‌تواند الگویی از برنامه درسی مناسب پیش دبستانی را برای افراد کم‌توان ذهنی به دست آورد.

## منابع

### الف. فارسی

۱. امین خندقی، مقصود و کاظمی، صدیقه. (۱۳۸۹). ارزشیابی برنامه درسی راسته دوزی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، شماره (۱۱).
۲. امین خندقی، مقصود؛ کاظمی، صدیقه و پاکمهر، حمیده. (۱۳۹۱). طرح ملی ارزشیابی برنامه درسی دوره حرفه‌ای متوسطه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (کم‌توان ذهنی) در آموزش و پرورش استثنایی جمهوری اسلامی ایران. طرح پژوهشی ملی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۳. برقی، اسماعیل. (۱۳۸۵). آشنایی با سازمان آموزش پرورش استثنایی کشور، فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۵۸.
۴. بنی اسد، محمود. (۱۳۸۳). بررسی وضعیت آموزشی دوره مهارت‌های حرفه‌ای پسران و دختران کم‌توان ذهنی استان کرمان و راه‌های توسعه عملی آن، چکیده تحقیقات آموزش فنی حرفه‌ای (جلد ۳)، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

۵. خانجانی، زینب و بهاری، علی. (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۱-۱۴ (۱-۴): ۳۳-۵۰.
۶. خواجهی، داریوش؛ هاشمی مقدم، سید شمس‌الدین و خلجی، حسن. (۱۳۸۷). بررسی برنامه تربیت‌بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از دیدگاه کارشناسان، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۲: ۱۸۷-۲۰۴.
۷. داورمنش، عباس و فریده براتی سده. (۱۳۸۵). مقدمه‌ای بر اصول توان‌بخشی معمولان، تهران: رشد.
۸. زارعی زوارکی، اسماعیل؛ سلیمانی، ازدریانی حسین و درتاج، فریبا. (۱۳۸۹). ارزشیابی مراکز یادگیری سازمان آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران از نظر کارشناسان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۴ (۹): ۶۹-۸۳.
۹. شهرامی، علی و متقیانی، رضا. (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی از دوره مهارت‌های عمومی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر. وزارت آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.
۱۰. کیامنش، علی‌رضا. (۱۳۸۴). روش‌های ارزشیابی آموزش، تهران: انتشارات پیام نور.
۱۱. محمد اسماعیل، الهه. (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی کلینیک‌های ناتوانی‌های خاص یادگیری، وزارت آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.
۱۲. مفیدی، فرخنده. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش پیش دبستانی، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
۱۳. ملکی، حسن. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی (راهنمایی عمل)، مشهد: پیام اندیشه.
۱۴. میر زمانی، سید محمود و هداوند خانی، فاطمه. (۱۳۸۷). تأثیر موسیقی و حرکات موزون بر دامنه توجه دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی، توان‌بخشی، ۹ (۱): ۲۳-۲۸.
۱۵. میرعارفیان، فاطمه سادات. (۱۳۸۶). نقد و ارزیابی محتوای کتاب درسی دین و زندگی سال سوم دبیرستان با تأکید بر برنامه درسی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۲ و ۱): ۸۷-۱۱۹.
۱۶. نامنی، محمدرضا و فلاح کسمایی، شهره. (۱۳۷۴). نخستین گام، چاپ اول، تهران: انتشارات سازمان آموزش پرورش استثنایی.
۱۷. نویدی، احد. (۱۳۸۳). راهنمای عملی ارزشیابی آموزش فنی و حرفه‌ای، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

ب. انگلیسی

18. Chiu, M, S. (2009). Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 55-79.
19. Çimer, A. & Timuçin, M. (2010). Content of an in-service training to develop and assess activities minding critical thinking, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 958-962.
20. Hammond, R. L. (1968). Evaluation at the local level. Tucson, AZ: EPIC Evaluation Center, PP.1-19
21. Howes, A., Booth, T., Dyson, A. & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context, *Research Papers in Education*, 20 (2): 133-48.
22. Hui-Chuan, Ming-Yen Chen, Yuh-Min Chen. (2009). A semantic based approach to content abstraction and annotation for content organization. Taiwan: University of Taiwan.
23. Marsh, Colin J. (2009). Key Concepts for Understanding Curriculum Teachers' Library, 4th Ed, London: Taylor & Francis Routledge.
24. Paivarinta, T. & Munkvold, B. E. (2005). Enterprise content management: an integrated perspective on information management. 38th Hawaii international conference on system sciences. Hawaii.
25. Reynolds, C. & Fletcher, E. (2000). Encyclopedia of Special Education. USA: Wiley.
26. Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). Evaluation theory, models, and applications, second edition, U.S.A. Jossey-B.
27. Tomlinson, C. A. (2002). Invitations to learn, *Educational Leadership*, 60 (1): 6-11.
28. Zemlyas, M. (2007). The power and politics of emotions in teaching, *International Journal of Research and Method in Education*, 3(4): 62-75.

## **Evaluating the teaching-learning process, organization, objectives and the content of the pre-school curriculum for the students with low mental capability: The Hammond model**

Marzieh Dehghani<sup>1</sup>   Franak Omidian<sup>2</sup>   Farinaz Asghari<sup>3</sup>

University of Tehran

### **Abstract**

The purpose of this study was to evaluate the quality of the pre-school curriculum of mentally retarded students' in the West Azerbaijan in the school year of 1390-1391. The study's sample consisted of managers, parents, teachers and students of the West Azerbaijan province centers; due to the dearth of the students all of them were recruited as the study's participants; parents' sample was chosen based on Morgan and multiple cluster sampling method. To analyze the data, descriptive statistics (frequency, percentage, mean) and inferential statistics (t one variable) were used. Questionnaire, check lists, students' scores and school documents were used to collect the needed data. The results of this study showed that the quality of the organization of human resources were unfavorable on behalf of administrators, teachers, students, observers and parents. Overall, curriculum's content was considered acceptable by all the participants. The quality of the theoretical instruction was favorable according to administrators and teachers and undesirable according to parents while the quality of the practical teaching was good according to all groups. Paths to achieve the social-emotional development goals was regarded satisfactory by managers, teachers and observers but unfavorable by the parents. Achieving the linguistic/communicative goals was known undesirable by administrators and parents and was desirable from the observers' and teachers' points of view. Considering the results pertinent recommendations have been provided at the end.

**Keywords:** Hammond evaluation model, Students with low mental capability, Content of the pre-school curriculum.

---

1- Faculty member of the University of Tehran, Email: dehghani\_m33@ut.ac.ir

2- Faculty member of the Islamic Azad University, Dezfool branch, Email: omidian.2013@gmail.com

3- M.A. in Curriculum development, Email: book.daneshjoo@yahoo.com