

ارزشیابی برنامه‌ی درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی

سمیه ولی زاده / گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه/ایران
 جواد کیهان^۱ / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه/ایران

چکیده

زمینه: ارزشیابی برنامه‌ی درسی دانش آموزان کم توان ذهنی در جهت چگونگی نیل به اهداف از پیش تعیین شده و اثربخشی برنامه‌های درسی ضروری است. در این راستا هدف پژوهش حاضر ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی در شهرستان ارومیه است.

روش: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه آماری راکلیه معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی مدارس استثنایی در پایه ششم ابتدایی شهرستان ارومیه تشکیل می‌دادند که تعداد کل آنها ۳۰ نفر بودند که به دلیل حجم کم جامعه از روش سرشماری (انتخاب کل جامعه) به عنوان نمونه آماری استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته برخواسته از سوال‌های پژوهش بود که روایی آن توسط خبرگان حوزه برنامه درسی کودکان استثنایی تایید و پایایی نیز با محاسبه آلفای کرونباخ (۰/۸۶) به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از محاسبه فراوانی، درصد و روش وزن‌دهی و ارزش‌گذاری استفاده شد.

یافته‌ها: تحلیل دیدگاه‌های معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی مدارس استثنایی نشان داد که کیفیت عناصر برنامه درسی ارزیابی شده در مقوله شفافیت اهداف، کفایت محتوا، محیط و زمان آموزشی تخصیص یافته در وضعیت مطلوبی قرار دارند. اما عنصر صلاحیت حرفه‌ای معلمان با میانگین ۲/۶۶ در وضعیت پایین‌تر و نامطلوبی نسبت به میانگین قرار داشت. **نتیجه‌گیری:** پژوهش حاضر می‌تواند گامی در توجه به مسائل آموزشی و برنامه‌های درسی فراگیران کم توان ذهنی در حیطه دبستانی باشد، و ضرورت توجه ویژه در جهت به‌کارگیری معلمان متخصص و علاقه‌مند و برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت بازآموزی معلمان را یادآوری می‌کند.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی برنامه درسی، دانش آموزان کم توان ذهنی، برنامه درسی علوم تجربی

مقدمه

و به همین دلیل متناسب با سطح رشد ذهنی این کودکان، برنامه‌های درسی تدوین شده است که به آموزش‌های ویژه معروف شده‌اند (۲). آموزش‌های ویژه، شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی است که از طریق یک برنامه درسی خاص توسط کارکنان متخصص آموزش دیده طراحی شده است و با اختلال خاص کودک تناسب دارد (۳). طبق نظر آتامان^۲ (۲۰۰۳)، آموزش ویژه، نوعی آموزش است که برای کودکانی که اکثریت با نیازهای ویژه متفاوت هستند، ارائه می‌شود. این برنامه کودکان را براساس ظرفیت‌ها و توانایی‌ها به حداکثر تجربه می‌رساند و باعث می‌شود افراد کم توان ذهنی تا حد امکان خودکفا

کم توانی ذهنی یک اختلال عمومی است که با عملکرد متوسط شناختی همراه است و در تعریف‌های جدید تقریباً شامل هم عملکرد ذهنی و هم مهارت‌های کاربردی در محیط می‌باشد (۱). به طور کلی کودکان کم توان ذهنی به نقاط عطف رشد مانند راه رفتن و حرف زدن رسیده‌اند، علائم عقب ماندگی یا کم توان ذهنی به طور معمول با مشکلات رفتاری، اجتماعی، ارتباطی و مهارت‌های عملی و کاربردی ظاهر می‌شوند و ممکن است در اوایل کودکی به دلیل خفیف بودن تشخیص داده نشود

و به افراد مستقل و مولد تبدیل شوند (۴).

در گذشته به دلایل متعدد آموزش و پرورش کودکان کم توان ذهنی در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه مغفول مانده است، این تصور که این کودکان قادر به یادگیری و کسب مهارت‌ها نیستند و باید کارهای ضروری آن‌ها به دست دیگران انجام شود، تمرکز بر نوع آموزش و پرورش آن‌ها را کم رنگ تر کرده است. امروزه با توجه به فراگیر شدن آموزش در همه جنبه‌های زندگی اجتماعی، توجه به این نوع کودکان تغییر کرده است. برنامه‌های درسی ویژه، دستاورد این نوع نگاه و توجه است. برنامه درسی و عناصری همچون معلم و دانش آموز در هدایت و شکل‌گیری نظام آموزشی چنین دانش آموزانی نقش اساسی را ایفا می‌کنند (۵). با توجه به ویژگی‌های خاص دانش آموزان با نیازهای ویژه (کم توان ذهنی)، این دانش آموزان 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 قابلیت‌هایشان از رسالت‌های اصلی نظام آموزشی در این بخش است.

مفهوم برنامه درسی در سال‌های اخیر گسترش یافته است، به گونه‌ای که برنامه تفصیلی، تمام فعالیت‌های یادگیری فراگیرنده، انواع وسایل آموزشی، راهبردهای پیشنهادی مرتبط با تسهیل فرایند یادگیری و شرایط اجرای برنامه‌ها را شامل می‌شود. برنامه درسی عناصر متعددی دارد که از یک تاده عنصر را شامل می‌شود. ولی آنچه که مسلم است در تمامی عناصر ارائه شده، ارزشیابی جزء لاینفک برنامه درسی بوده است. کراباخ ارزشیابی را جمع آوری و کاربرد اطلاعات به منظور تصمیم‌گیری درباره یک برنامه آموزشی تعریف کرده است (۶). بر اساس دیدگاه اندروز^۱ (۲۰۱۴) چنانچه فرایند و الگوی ارزشیابی به صورت مناسب اجرا شود، میزان تحقق اهداف نیز مشخص شده و آمادگی جهت ارزشیابی‌های دیگر و در نتیجه ارزشیابی مداوم حاصل می‌شود (۷). پژوهشگران بر

انجام ارزشیابی در طول فرایند یادگیری تاکید نموده‌اند (۸).

ارزشیابی برنامه درسی مقطع دبستان در مشخص کردن میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده و تجربه‌ی کسب شده به وسیله دانش آموزان 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 خود و امید یافتن به آینده آن‌ها و تطبیق با محیط و شرایط تازه است (۹). در این راستا ارزشیابی از برنامه درسی علوم تجربی یکی از آن‌هاست. در سال‌های اخیر ارزشیابی از برنامه درسی علوم تجربی از اهمیت فراوانی برخوردار شده است. هدف از آموزش علوم تجربی، آموزش پدیده‌هایی است که در زندگی روزانه مشاهده می‌شود. در همه نظام‌های آموزشی جهان، آموزش و یادگیری علوم تجربی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده، تلاش می‌شود تا همه دانش آموزان، ضمن آشنایی با اصول و مفاهیم علوم تجربی و کسب سواد علمی لازم، آگاهی‌های لازم برای رشد به سوی یک شهروند مطلوب را کسب کنند. آنان با کسب آگاهی و مهارت لازم در زمینه‌های مختلف علوم، قادر خواهند بود تا در زندگی خود تصمیمات آگاهانه و منطقی بگیرند (۱۰). برنامه درسی علوم تجربی باید نیازهای مختلف دانش آموزان کم توان ذهنی را برای مدت طولانی در نظر بگیرد و پاسخگویی نیازهای آنان باشد تا بتواند به اهداف طراحی شده خود برسد.

حال این سوال اساسی مطرح است که آیا برنامه‌های درسی طراحی شده و پیش بینی شده برای این دانش آموزان به طور اعم و برنامه درسی علوم به طور اخص، آیا توانسته‌اند به آن اهدافی که برای آنها ترسیم شده است برسند یا خیر؟ به عبارت دیگر میزان تحقق اهداف برنامه درسی تا چه اندازه بوده است؟ از منظر تحقیقات انجام یافته پاسخ به این سوال تا حدودی متفاوت است. بسیاری از مطالعات نشانگر آن است که برنامه‌های درسی طراحی شده برای این نوع کودکان مفیده بوده و نتایج آموزشی ارزشمندی را ایجاد

مهم حاصل نمی‌شود مگر با ارزشیابی برنامه‌های درسی. پژوهش‌های مختلفی در زمینه ارزیابی برنامه‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی انجام شده است. کرمی و همکاران در پژوهشی با عنوان ارزیابی برنامه درسی ریاضی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شهر تهران به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی ریاضی این کودکان در وضعیت مطلوب قرار دارد (۵). خواجه‌ی، هاشمی مقدم و خلجی در بررسی برنامه درسی تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از منظر کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی استان مرکزی به این نتیجه رسیدند که وضعیت عناصر برنامه درسی (تعریف و تدوین اهداف درس تربیت بدنی، وضعیت محتوای رسمی، شیوه تدریس، میزان ساعات درس و دانش تخصصی معلمان تربیت بدنی) در حد مطلوبی نیست (۲۱). امین خندقی و کاظمی (۲۲) برنامه درسی راسته‌دو‌زی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را در مراکز شهر مشهد مورد بررسی قرار دادند، یافته‌های آن‌ها حاکی از این بود که برنامه درسی اجرا شده در رشته راسته‌دو‌زی، در رسیدن به برخی اهداف پیش‌بینی شده نسبتاً موفق بوده است و در برخی از آنها موفق نبوده است و این موارد نیاز به تعمق و برنامه‌ریزی دارد. به پژوه؛ عبدالهی و ارجمندی (۲۳) در پژوهشی به بررسی دیدگاه دبیران در خصوص محتوای کتاب‌های درسی مهارت‌های اجتماعی-اقتصادی در دوره راهنمایی تحصیلی پیش‌حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پرداختند. یافته‌های آن‌ها حاکی از این بود که از منظر معلمان کتاب‌های درسی مهارت‌های اجتماعی-اقتصادی دوره راهنمایی تحصیلی پیش‌حرفه‌ای را در مولفه‌های هدف‌ها، محتوا، اصول سازماندهی محتوا، زمان در نظر گرفته شده برای تدریس، نقش تصاویر در فهم مفاهیم کتاب، ویژگی‌های ظاهری کتاب، ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و روش‌های تدریس فعال «کاملاً مناسب» و در مولفه کاربرد عملی از مفاهیم کتاب در زندگی روزمره «تا حدی مناسب» ارزیابی کردند. ساهان^۴ در پژوهش خود دریافت که دانش‌آموزان با معلولیت‌های متفاوت ذهنی

کرده‌اند (۱۱). اما بعضی از پژوهشگران معتقدند که برنامه درسی آموزش کودکان استثنایی، مهارت خاصی را به آنها نمی‌دهد بلکه فقط توانایی آموزش عمومی را برای آنها تا حدودی فراهم می‌کند (۱۲). در این زمینه آلان^۱ (۲۰۱۵) و لیندسی^۲ (۲۰۱۷) ضمن حمایت از سیاست‌های آموزش موثر برای این کودکان، خواهان گسترش فرصت‌های مشارکت و دانش محلی در ارتقای کیفیت آموزش این کودکان هستند (۱۳ و ۱۴). از نگاه فلوریان و کینلاتر^۳ (۲۰۱۳)، ارزیابی از برنامه‌های درسی این کودکان با نیازهای ویژه، از اهمیت بالایی برخوردار است. از نگاه آنان، اینکه این نوع برنامه‌ها آیا فاقد مهارت و تخصص هستند یا صرفاً آموزش‌های سطحی را مورد توجه قرار داده‌اند؟ همواره مورد سوال بوده است (۱۵).

ارزیابی از برنامه‌های درسی این کودکان، نتایج بسیار مفیدی را به دنبال می‌آورد. از جمله اینکه چه مطالبی باید در برنامه‌های درسی ارائه یا تقویت شود (۱۶). چه مطالبی می‌تواند برای این کودکان مفید باشد (۱۷) یا کمبودهایی که احیاناً در بعد پرورش فردی و اجتماعی آنان مفید است (۱۸). علاوه بر این، این نکته واضح می‌گردد که دانش‌آموزان با معلولیت‌های ذهنی متفاوت چه نوع آموزش‌هایی را لازم دارند (۱۹). و چه کلاس‌هایی با چه رویکردهایی باید برای آنها گذاشته شود را مورد دقت و بررسی قرار می‌دهد. از طرف دیگر، در حال حاضر خلاهایی در برنامه درسی علوم تجربی وجود دارد که باید برطرف گردد. برنامه درسی علوم تجربی دانش‌آموزان استثنایی نیز از این امر مستثنی نیست. چرا که برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مانند افراد عادی است. این دانش‌آموزان قادر به فراگیری حداقلی از اطلاعات از قبیل خواندن، نوشتن و مهارت‌های مناسب شغلی می‌شوند. بنابراین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی باید در برنامه درسی متناسب با سن و پایه تحصیلی شان شرکت کنند (۲۰). با ارزیابی برنامه درسی این نوع دانش‌آموزان می‌توان به مشکلات و تنگناهای متعددی پی برد که این

1- Andrews

2- Lindsay

3- Florian & Linklater

4- Sahan

معلمان

- ۴) ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی از جهت محیط آموزشی
- ۵) ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی از جهت زمان تخصیص یافته به یادگیری

روش

پژوهش حاضر براساس ماهیت از نوع مطالعات توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان و مدیران مدارس دوره ابتدایی مدارس استثنایی در پایه ششم ابتدایی شهرستان ارومیه می‌باشند که تعداد کل آنها ۳۰ نفر بودند که به دلیل حجم کم جامعه از روش سرشماری (انتخاب کل جامعه) به عنوان نمونه آماری استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته، براساس سوالات پژوهش بود که قبل از اجرا، روایی و پایایی آن مورد سنجش قرار گرفت. روایی آن توسط خبرگان حوزه برنامه درسی کودکان استثنایی تأیید گردید و پایایی آن نیز از طریق اجرای مقدماتی بر روی نمونه آماری و محاسبه آلفای کرانباخ، صورت گرفت. مقدار به دست آمده (۰/۸۶) نشان از پایایی بالای پرسشنامه بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و درصد و روش وزن دهی) استفاده شد. در روش وزن دهی، براساس امتیاز و کدی که به هر یک از عوامل و ریز مولفه‌ها برطبق طیف لیکرت داده می‌شود و تعداد نفراتی که هر کدام از این عوامل را امتیاز بندی می‌کنند، میانگین وزنی کل محاسبه می‌گردد. نحوه ی قضاوت به این شکل است که از میانگین به دست آمده از حد متوسط (یعنی ۳) بیشتر باشد به عامل مطروحه در کتاب درسی توجه شده است. برای مثال اگر در بخش شفافیت اهداف «توجه به نیازهای شناختی را تعداد ۵ نفر از نمونه آماری نمره ۵ داده باشند (بدین شکل که اگر میزان توجه کتاب به نیازهای شناختی خیلی کم باشد، نمره ۱، کم نمره ۲، متوسط نمره ۳، زیاد نمره ۴ و خیلی زیاد نمره ۵ تعلق می‌گیرد) با این احتساب ۵*۵ مساوی ۲۵ به دست

برنامه‌های درسی متفاوتی را نیاز دارند (۲۴). رپیل^۱ (۲۵) بیان می‌دارد که استراتژی‌های رمزگشایی برای دانش آموزان با معلولیت خفیف در برنامه‌های درسی شان می‌تواند کاربرد داشته باشد چرا که بسته نوع کشش و توانایی ذهنی شان برنامه‌های درسی تدوین می‌شود. پیترسون^۲ و همکاران دریافتند که دستور العمل‌های یادگیری در برنامه‌های درسی این نوع کودکان نباید محدود به کلمه باشد، زیرا این مسئله قابلیت‌های این دانش آموزان را محدود می‌کند (۲۶).

بررسی تحقیقات انجام یافته نشان می‌دهد که تا به حال پژوهش‌های زیادی در راستای ارزیابی برنامه‌های درسی در بین کودکان کم توان ذهنی انجام شده است، ولی هیچکدام به ارزیابی برنامه درسی علوم در بین این کودکان نپرداخته است. لذا با درک ضرورت‌های احساس شده، و تأکید پژوهشگران بر بازنگری برنامه‌های درسی تدوین شده برای این نوع دانش آموزان، تحقیق حاضر در پی آن است که به بررسی ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی در شهرستان ارومیه بپردازد و به این سوال کلی پاسخ دهد که آیا عناصر برنامه درسی طراحی شده برای این نوع دانش آموزان، از ویژگی‌های مناسبی برخوردار هستند یا خیر؟ به نظر می‌رسد، ضمن آن که پژوهش حاضر می‌تواند گامی در توجه به مسائل آموزشی و برنامه‌های درسی فراگیران دارای نیازهای ویژه در حیطه دبستانی باشد، تداوم چنین مطالعاتی می‌تواند الگویی از برنامه درسی مناسب پیش دبستانی را برای افراد کم توان ذهنی به دست آورد.

هدف‌های تحقیق

- ۱) ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی از جهت شفافیت اهداف
- ۲) ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی از جهت کیفیت محتوا
- ۳) ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی از جهت صلاحیت حرفه ای

1- Riepl

2- Peterson

عوامل به صورت جزئی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۴- ملاک‌های ارزیابی اهداف برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم کودکان کم توان ذهنی

| عامل | ملاک‌ها | وزن | میانگین کل |
|--------------|--------------------------------------|------|------------|
| شفافیت اهداف | تناسب با نیازهای شناختی | ۵*۲۵ | ۳/۳۳ |
| | تناسب با نیازهای عاطفی | ۴*۱۶ | |
| | تناسب با نیازهای روانی-حرکتی | ۲*۱ | |
| | تناسب با ساخت شناختی دانش آموز | ۵*۱۵ | |
| | تناسب با نیازهای روز دانش آموز | ۵*۲ | |
| | تناسب با توانایی‌ها و ویژگی‌های فردی | ۲*۱۰ | |
| | مجموع | ۱۰۰ | |

بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت بیشترین وزن مربوط به ملاک تناسب با نیازهای شناختی و کمترین وزن مربوط به نیازهای روانی حرکتی می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که میانگین بالاتر از حد متوسط می‌باشد و اهداف از شفافیت لازم برخوردار هستند.

جدول ۵- ملاک‌های ارزیابی کفایت محتوای برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم کودکان کم توان ذهنی

| عامل | ملاک‌ها | وزن | میانگین کل |
|--------------------------|---|-------|------------|
| کفایت محتوا | قابلیت یادگیری محتوا | ۳*۱۲ | ۳/۱۰ |
| | قابل سنجش بودن محتوا | ۶*۵ | |
| | ارتباط با زندگی واقعی دانش آموزان | ۵*۱ | |
| | ارتباط با یادگیری‌های قبلی و بعدی دانش آموزان | ۵*۱ | |
| | متناسب با علاقه دانش آموزان | ۳*۱۵ | |
| سودمندی برای دانش آموزان | ۸*۱۶ | مجموع | ۹۴ |

بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت که بیشترین وزن مربوط به قابل سنجش بودن محتوا و کمترین وزن مربوط به ارتباط محتوا با زندگی واقعی و ارتباط با یادگیری قبلی است. ولی در حالت کلی، از آنجایی که میانگین به دست آمده ۳/۱۰ می‌باشد و با توجه به بالاتر بودن از حد متوسط، محتوای برنامه درسی علوم تجربی از

می‌آید که نشان می‌دهد به نیازهای شناختی در کتاب درسی مذکور توجه شده است.

یافته‌ها

نتایج ارزیابی ملاک‌های مربوط به هر عامل و وضعیت نهایی هر عامل و ملاک‌های آن بر اساس وزن‌های پیش‌بینی شده و مشاهده شده به صورت جدول، ارائه و توصیف می‌شود. این عوامل عبارت‌اند از شفافیت اهداف، کفایت محتوا، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، محیط آموزشی و زمان آموزش می‌باشد. قبل از ارائه نتایج؛ شاخص‌های جمعیت شناختی نمونه آماری ارائه می‌گردد:

جدول ۱- توزیع نمونه آماری بر حسب جنسیت

| گروه | فراوانی | درصد |
|------|---------|-------|
| مرد | ۱۷ | ۵۶/۶۶ |
| زن | ۱۳ | ۴۳/۳۳ |
| جمع | ۳۰ | ۱۰۰ |

جدول ۲- توزیع نمونه آماری بر حسب تحصیلات

| گروه | فراوانی | درصد |
|---------------|---------|-------|
| کارشناسی | ۲۱ | ۷۰ |
| کارشناسی ارشد | ۸ | ۲۶/۶۶ |
| سایر | ۱ | ۳/۳۳ |
| جمع | ۳۰ | ۱۰۰ |

جدول ۳- وزن دهی هر یک از ابعاد در ارزشیابی برنامه درسی

علوم تجربی کودکان کم توان ذهنی

| عوامل | وزن‌ها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | جمع |
|---------------------|--------|---|---|---|----|----|-----|
| شفافیت اهداف | ۱۴ | ۱ | ۳ | ۴ | ۸ | ۱۴ | ۱ |
| کفایت محتوا | ۹ | ۲ | ۱ | ۷ | ۱۱ | ۹ | ۲ |
| صلاحیت حرفه‌ای معلم | ۸ | ۲ | ۲ | ۹ | ۹ | ۸ | ۲ |
| محیط آموزشی | ۹ | ۰ | ۳ | ۸ | ۱۰ | ۹ | ۰ |
| زمان آموزش | ۱۶ | ۰ | ۰ | ۷ | ۷ | ۱۶ | ۰ |

بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت که در تمامی عوامل، معلمان و مدیران مدارس اذعان داشته‌اند که برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم کودکان کم توان ذهنی در وضعیت مطلوبی قرار دارد. اینک هر یک از

کفایت لازم برخوردار است .
جدول ۶- ملاک‌های ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم کودکان کم توان ذهنی

| عامل | ملاک‌ها | وزن | میانگین کل |
|-----------------------|--|--------|------------|
| صلاحیت حرفه‌ای معلمان | اطلاع از روش‌های فنون تدریس نوین | ۸=۴*۲ | ۲/۲۶ |
| | احترام به سبک یادگیری دانش آموزان | ۵=۱*۵ | |
| | استفاده از روش‌های فعال تدریس متناسب با هر موضوع | ۱۰=۲*۵ | |
| | اقدامات ارتقای انگیزش قبل از تدریس | ۲۵=۵*۵ | |
| مجموع | ارتباط مفاهیم به همدیگر با طرح درس | ۶=۱*۶ | ۶۸ |
| | آموزش‌های ضمن خدمت مستمر برای ارتقای صلاحیت‌ها | ۱۴=۲*۷ | |
| | | | |

جدول ۸- ملاک‌های ارزیابی زمان آموزشی در برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم کودکان کم توان ذهنی

| عامل | ملاک‌ها | وزن | میانگین کل |
|-------------|--|--------|------------|
| زمان آموزشی | مدیریت زمان مرده (تلف شدن زمان بدون نتیجه) آموزشی | ۲۴=۳*۸ | ۳/۲۳ |
| | اختصاص زمان کافی به آموزش متناسب با رشد عقلی دانش آموزان | ۳۶=۴*۹ | |
| | داشتن زمان کافی برای آموزش | ۱۵=۳*۵ | |
| | افزایش زمان فعال آموزش | ۸=۲*۴ | |
| | اختصاص زمان به اردوهای آموزشی و آزمایشگاه‌ها | ۸=۴*۲ | |
| | اختصاص زمان استراحت کافی در کلاس | ۶=۳*۲ | |
| مجموع | | ۹۷ | |

براساس نتایج به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت بیشترین وزن مربوط به اقدامات ارتقای انگیزش قبل از آموزش و کمترین وزن احترام به سبک یادگیری دانش آموزان است. در حالت کلی براساس میانگین به دست آمده از نمونه آماری (۲/۲۶)، وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان علوم تجربی پایه ششم کودکان کم توان ذهنی در حد مطلوبی نیست و پایین تر از حد متوسط می‌باشد .

جدول ۷- ملاک‌های ارزیابی محیط آموزشی در برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم کودکان کم توان ذهنی

| عامل | ملاک‌ها | وزن | میانگین کل |
|-------------|---|--------|------------|
| محیط آموزشی | استفاده از تجهیزات کمک آموزشی | ۳۰=۵*۶ | ۳/۱۶ |
| | نور کافی | ۲۱=۳*۷ | |
| | وسایل سرمایشی و گرمایشی کلاس درس | ۱۶=۴*۴ | |
| | محیط مشارکتی | ۱۲=۲*۶ | |
| | محیط فعال آموزشی | ۱۲=۳*۴ | |
| مجموع | میزان دسترسی و کفایت ابزارهای آموزشی براساس تعداد دانش آموزان | ۳=۱*۳ | ۹۴ |
| | | | |

براساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت بیشترین وزن مربوط به اختصاص زمان کافی به آموزش متناسب با رشد عقلی دانش آموزان و کمترین وزن مربوط به اختصاص زمان استراحت کافی در کلاس درس است و براساس میانگین به دست آمده (۳/۲۳)، می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت زمان آموزشی در برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم کم توان ذهنی بالاتر از حد متوسط و در وضعیت مطلوبی قرار دارد .

بحث و نتیجه گیری

یکی از نیازهای مبرم نظام آموزشی در هر کشوری، برنامه ریزی، تدوین، تغییر و روزآمد کردن برنامه‌های درسی است. از این رو بررسی و ارزشیابی برنامه‌های درسی موجود از منظر معلمان و مدیرانی که مستقیماً با این برنامه‌ها مواجه هستند، به دلایل متعددی حایز اهمیت است. در این راستا، تهیه و تدوین برنامه‌های درسی مناسب با توانمندی‌ها و نیازهای دانش آموزان استثنایی به ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی که بتواند

براساس نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت بیشترین وزن مربوط به استفاده از تجهیزات کمک آموزشی و کمترین وزن مربوط به میزان دسترسی و کفایت ابزارهای

جوابگوی نیازهای ناشی از تحولات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و شغلی آنها باشد، از ضرورت خاصی برخوردار است. متخصصان معتقدند نقص در رفتار سازشی یکی از خصوصیات بارز افراد کم توان ذهنی است (۲۷). لذا یک برنامه آموزشی مطابق با نیازها و استعدادها این گروه، می‌تواند از طرد شدن، ناکارآمدی ارتباطی و عدم به کارگیری شغلی آنها جلوگیری کند و موجبات پیشرفت آنها را در عرصه‌های مختلف جامعه سبب شود.

تحقیق حاضر با هدف کلی ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دانش آموزان کم توان ذهنی در شهرستان ارومیه انجام گرفت. نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که در ارزیابی برنامه درسی علوم پایه ششم ابتدایی کودکان کم توان ذهنی، کیفیت عناصر برنامه درسی ارزیابی شده در مقوله شفافیت اهداف، کفایت محتوا، محیط و زمان آموزشی طراحی شده مناسب است. به عبارت بهتر این عناصر در برنامه درسی علوم در وضعیت مطلوبی قرار دارند. این یافته با نتایج پژوهشهای کرمی و همکاران (۵) شریفی نیستانک (۱۱)، به پژوه؛ عبدالهی و ارجمندنی (۲۳) در حالت کلی همسو ولی با نتایج پژوهش‌های امین خندقی و کاظمی (۲۲) و خواجه‌وی و همکاران (۲۱) ناهمسو است. به نظر می‌رسد این ناهمخوانی بیشتر به ماهیت و نوع موضوع پژوهشی این محققان مرتبط باشد، چرا که آنها برنامه درسی راسته دوزی و تربیت بدنی را مورد ارزشیابی قرار داده بودند که این دروس بیشتر ماهیت فنی و حرفه‌ای و عملی دارد و به زعم نامبردگان هنوز کیفیت سازمان دهی محیط کارگاهی و ورزشی نظیر (تناسب فضا با تعداد دانش آموزان، ارتفاع مناسب کارگاه، رنگ و نور مناسب، برخورداری از تهویه مطبوع، برخورداری از وسایل کمک‌های اولیه و غیره) در وضعیت نامطلوبی قرار دارند. اما همسو با این بخش از پژوهش کرمی و همکاران (۵) در پژوهشی با عنوان ارزیابی برنامه درسی ریاضی دانش آموزان کم توان ذهنی شهر تهران به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی ریاضی این کودکان در وضعیت مطلوب قرار دارد و مهمترین راهکار برای رفع موانع احتمالی را به کارگیری معلمان متخصص و حرفه‌ای، توسعه حرفه‌ای معلمان، تدوین اهداف متناسب

با ویژگی‌های این دانش آموزان می‌دانند. در تبیین این یافته می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به تغییرات مطلوب صورت گرفته در محتوای کتب نظری در سال‌های اخیر، و در عین حال پیشرفت‌های شگرفی که در امر طراحی و تدوین برنامه‌های درسی کودکان کم توان ذهنی ایجاد شده است، نیل به این یافته تا حدودی منطقی است. شایان ذکر است از آنجایی که برنامه درسی و چگونگی ارائه آن یکی از راه‌های بهبود آموزش و پرورش دانش آموزان کم توان ذهنی است، هم‌گامی با تحول رویکردهای برنامه درسی در سطح جهانی بسیار ضروری است. در واقع کشورهای پیشرفته دنیا با تغییر رویکردهای خود در برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی به دنبال راه‌های بهتر، جهت آماده‌سازی آنها برای زندگی مستقل در محیط‌های با کمترین محدودیت هستند. جدیدترین رویکرد در برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی، رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی است (۲۸)، که اتخاذ این رویکرد با فراهم کردن شرایط و امکانات و تمهیدات لازم برای اجرای آن به بهترین شکل، دانش آموزان کم توان ذهنی را برای زندگی مستقل در محیط‌های با کم‌ترین محدودیت آماده می‌کند.

در تحقیق حاضر و در بین عناصر برنامه درسی بررسی شده، عنصر صلاحیت حرفه‌ای معلمان با میانگین ۲/۶۶ در وضعیت پایین‌تر و نامطلوبی نسبت به میانگین قرار داشت. به بیانی دیگر، برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی دارای معلمان شایسته و حرفه‌ای نیست. این یافته با نتایج تحقیقات ویسمه (۲۹)، خواجه‌وی، مقدم و خلجی (۲۱) و کرمی و همکاران (۵) همسو است. در تبیین این یافته، می‌توان به تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی، جمعیت دانش آموزی، پایین بودن حقوق معلمان با توجه به سختی کارشان، انگیزه شغلی پایین، تفاوت‌های فردی زیاد بین دانش آموزان و شرایط خاصی که آنها دارند، و در عین حال انتظارات بسیار زیادی که از این معلمان در جهت بهبود عملکرد دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص می‌رود، اشاره نمود. این عوامل باعث می‌شود تا معلمان، در کسب صلاحیت‌های مرتبط با موقعیت‌های جدید دچار مشکل شده و خود را توانمند

زندگی جمعی (از جمله اشتغال مناسب) هستند. مؤسسات و سازمان‌های متولی آموزش و پرورش این افراد (از جمله سازمان آموزش و پرورش استثنایی و سازمان بهزیستی) باید پیش از پیش، به نیازهای آموزشی خاص این افراد توجه کنند و مربیانی متخصص و علاقه مند برای حرفه آموزی آنان به کار گیرند؛ علاوه بر این، توجه به محدودیت‌ها و ویژگی‌های جسمانی و روانی این افراد خاص در طراحی و مناسب سازی محیط‌های آموزشی آنان، باید در اولویت طراحان محیط‌ها و ابزارهای کاری مخصوص این افراد باشد تا بتوان روند آموزش این اقشار آسیب پذیر را سرعت و غنا بخشید و امید به زندگی سالم و پرثمر را در آنان افزایش داد.

در نهایت با توجه به بررسی ابعاد مختلف برنامه درسی در این ارزشیابی، روشن شد برنامه درسی علوم تجربی پایه ششم دبستان کودکان کم توان ذهنی، ضمن داشتن نقاط قوت، نقاط ضعف نیز دارد که لازم است توجه شایسته‌ای به آنها مبذول شود. در پایان پیشنهادهایی بدین شرح ارائه می‌گردد:

- ۱) بالا رفتن سرانه بودجه و جذب منابع انسانی متخصص و علاقمند در این مراکز،
- ۲) جذب امکانات و تجهیزات بیشتر برای آموزش بهتر برای این دانش آموزان
- ۳) بازنگری مداوم برنامه‌های درسی در حوزه‌های مختلف
- ۴) برگزاری مداوم آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان
- ۵) پژوهش‌هایی در خصوص ارزشیابی از برنامه درسی فراگیران با نیازهای ویژه مثل نابینایان، ناشنوایان و سایر گروه‌های خاص.

احساس نکنند. بنابراین به نظر می‌رسد هویت حرفه‌ای معلم در این راستا نیاز با بازنگری مجدد دارد. اما آنچه که مسلم است توجه به این واقعیت است که معلمان کلیدی ترین عنصر تعلیم و تربیت بوده و شکست یا موفقیت هر برنامه‌ای به صلاحیت و کیفیت آنها بستگی تام دارد. در واقع معلم اساسی ترین عامل برای ایجاد موفقیت مطلوب در تحقق هدفهای آموزشی است. اما معلمان برای ایفای نقش حرفه‌ای شان در تعلیم و تربیت نیازمند صلاحیت‌های حرفه‌ای می باشند (۳۰). صلاحیت معلم در برنامه درسی به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه یکپارچه دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم منعکس شود (۳۱). بنابراین ادراک صحیح معلم از روش‌های مناسب تدریس و عوامل مؤثر بر آن، بر آموزش به کودکان کم توان ذهنی تأثیر به‌سزایی دارد. از این رو، باید مربیان این دوره‌ها مواردی چون نحوه‌ی ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های لازم، چگونگی ارتباط معلم با دانش آموزان، 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 توجه قرار دهند. لذا پیشنهاد متخصصان (۲۱، ۲۲، ۳۲، ۳۳) بازآموزی مکرر معلمان کودکان کم توان ذهنی جهت همگامی با تغییراتی است که در این عرصه اتفاق می‌افتد. موفقیت برنامه‌های آموزشی طرح شده به شناخت خوب معلم از برنامه و داشتن علم و مهارت مورد نیاز این برنامه بستگی دارد. در حقیقت معلمان باید دانش خود را در مورد دانش آموزان، فرآیندهای یاددهی-یادگیری و غیره توسعه دهند و این کار از طریق مطالعه دقیق و کامل برنامه درسی و آموزش‌های ضمن خدمت موثر در این راستا امکان پذیر است.

در نتیجه گیری از پژوهش حاضر باید گفت که گروه‌های هدف آموزش و پرورش استثنایی، نظیر افراد کم توان ذهنی، از جمله افرادی هستند که مانند دیگران حق زندگی مطلوب فردی و اجتماعی دارند و شایسته برخورداری از مواهب خدادادی و بهره‌مندی از قراردادهای و الزامات

References

1. Dymond S.K. & Orelove F. What Constitutes Effective Curricula for Students with Significant intellectual disabilities? *Exceptionality*, 2001; 9(3), 109-122
2. Sucuoğlu B. Mentally retarded individuals and their education. Ankara: Kök Publishing. 2009.
3. Özgüven E. Guidance in special education. In: Can, G. (Ed.). *Guidance*. Eskişehir: T.C. Anadolu University Publishing, No.1371, 209-226. 2012.
4. Ataman, A. Children with special needs and special education. In: Ataman, A. (Ed.). *Children with special needs and introduction to special education*. Ankara: Gündüz Publishing, 2003; 9-30.
5. Karami S, Arjmandnia A A, Afrooz G, Nistani M. The Assessment of Mathematics Curriculum for Mentally Disabled Students in Tehran. *Exceptional Education*, 2013; 2 (115):5-21. [Persian].
6. Kiyamanesh A. *Teaching Evaluation Methods in Tehran*: Payame Noor University Press. 2009. [Persian].
7. Andrews A.B. Start at end: Empowerment Evaluation Product Planning. *Evaluation and Program Planning*, 2014; 271,275-285.
8. Wang J, Biche L. Secondary School Experiences and Academic Performance of Student with Mental Retardation. Institute of Education Sciences National Center for Especial Education Research. 2009.
9. Dehghani M, Omidian F and Asghari F. 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. *Academic Journal of Curriculum Research*. 2017. 6(2): 101 – 122. [Persian]
10. Aminzadeh Z. A comparison of the planned and implemented curriculum in the first science of primary school, Masters thesis, Islamic Azad University of Tehran. 2017. [Persian]
11. Hattie J. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge. 2016.
12. Woolfolk A. *Educational psychology*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon. 2014.
13. Allan J. Productive pedagogies and the challenges of inclusion. *British Journal of Special Education*, 2015; 30(4), 175-181.
14. Lindsay G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 2017; 77(1), 1-22.
15. Florian L, & Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 2013; 40(4), 369-386.
16. McGuire J M, Scott SS, & Shaw SF. (2016). Universal Design and Its Application in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
17. Schalock R. Models of disability, quality of life, and individualized Support: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2014; 7(4), 283-294.
18. Ferguson D. L, International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 2014; 23(2), 109-120.
19. Buntinx W, & Schalock R. Models of disability, quality of life, and individualized Support: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2013; 7(4), 283-294.
20. Oers B V. Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015; 4(1), 11 – 23.
21. Khajavi D, Hashemi Moghaddam S S, Khalaji H. Surveying Factors Affecting Physical Education Curriculum for Students with Mental Retardation and Providing Guidance. *JOEC*. 2008; 8 (2):187-204. [Persian].
22. Amin Khandaghi M. & Kazemi S. Evaluation of Vocational Training Curriculum of Mentally Retarded Students in Secondary Schools. *Iranian Journal of Exceptional Children*, 2011, 11(2), 175 – 190. [Persian].
23. Beh-Pajooch A, Abdolahi E, Arjmandnia A A. Teachers' View on the Content of Textbooks of Socio-Economic Skills for Mentally Retarded Pupils, *Research on Information Science and Public Libraries*, 2012, 17(4), 697 – 715. [Persian].
24. Sahan H. Teachers Changing Roles and Their Self – evaluation Regarding Roles Expected of Them by the Renewed Curricula, *A Social and Behavioral Sciences*, 2009; 1(1);, 2738-2747.
25. Riepl J. H, Marchand-Martella N. E, & Martella R. C. The effects of "reading mastery plus" on the beginning reading skills of students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Direct Instruction*, 2014; 8(1), 29-39.
26. Peterson J. L, Marchand-Martella N. E, & Martella R. C. Assessing the effects of "corrective reading decoding B1" with a high school student with intellectual and developmental disabilities: A case study. *Journal of Direct Instruction*, 2015; 8(1), 41-52.
27. Orden S, Brantlinger E, Gersten R, Horner R, Thom Pson B, Harris K. *Research in special Education : Scintific Methods and Evidence – Based Practices*. Council for Exceptional Children, 2015; 71, 2,137-148.
28. Hemati Alamdarloo G. Curriculum Approaches for Students with Intellectual Disabilities: Advantages and disadvantages. *Exceptional Education*. 2012; 2 (110):21-30. [Persian]
29. Wisma A. Evaluation of physical education curriculum

- of mentally retarded students in order to provide a comprehensive model in this field. Exceptional Education Organization of the Country. 2003. [Persian].
30. Huntly H. Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence, The Australian Educational Researcher, 2018; 35(1): 25 – 45.
31. Nijveldt M, Mieke B, Douwe B, Nico V, Theo W. Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgment process, International Journal of Educational Research , 2005; 43(1): 89–102.
32. Coyne P, Pisha B, Dalton B, Zeph L. A, & Smith N. C. Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. Remedial and Special Education, 2012; 33(3), 162-172.
33. Chang Yu-Liang (Aldy), Su-Chiao (Angel) Wu, Huan-Hung Wu. They are learning: Changes through Teacher Professional Development of Inquiry Curriculum Design and Implementation. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2015; 17(7): 854 – 866.
34. Allor J. H, Mathes P. G, Roberts K. J, Jones F. G, & Champlin T. M. Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2016; 45(1), 3-22.

