مطالعه پدیدارشناسانه برنامه درسی مهارت‌آموزی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ رهاوردهای تربیتی آینده‌نگرانه

دکتر معصومه عزیزی[۱]، دکتر صدیقه کاظمی[۲]، دکتر حمیده پاک مهر[۳]

تاریخ دریافت : ۱۴۰۰/۱۲/۳ تجدید نظر :۱۴۰۲/۴/۸
پذیرش نهایی : ۱۴۰۲/۵/۲۳

چکیده

هدف: با عنایت به اهمیت برنامه درسی مهارت‌آموزی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و فردی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، هدف پژوهش حاضر تحلیل پدیدارشناسانه ادراک معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در خصوص برنامه درسی مهارت‌آموزی برای گروه کم‌توانان ذهنی به جهت ارائه راهکارهای تربیتی آینده نگرانه بود. **روش:** این مطالعه با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شده است. به‌منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه کیفی نیمه ساختاریافته استفاده و با نمونه‌گیری هدفمند، پس از انجام نه مصاحبه اشباع داده‌ها حاصل گردید. **یافته‌ها:** تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان، موجب شناسایی و دسته‌بندی هشت مقوله مورد نیاز و مورد تاکید در برنامه های درسی مهارت آموزی از نظر معلمان مشارکت کننده در این تحقیق، شامل مهارت‌های توان‌بخشی، مهارت‌های زندگی، آموزش مفاهیم منطقی-ریاضی، خودکفایی، ارتقای بهداشت و ایمنی، ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود و محیط پیرامون، تربیت جنسی و رشد هیجانی-اجتماعی و سی و سه زیرمقوله برای این مقوله های اصلی شد. مقوله های به دست آمده با دسته بندی مهارت‌های مورد نیاز در پیشینه مطالعه اشتراکات و افتراقاتی دارد که نشان از تاثیر زمینه و بافت و ادراک معلمان از نیازها دارد. **نتیجه‌گیری**: رهیافت‌ها و پیشنهادهای برگرفته از این مطالعه، بر ضرورت توجه به نظرات معلمان به‌منظور غنی‌سازی برنامه درسی مهارت‌آموزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در راستای توجه به مداخلات تربیتی صحه گذارده است.

واژه‌های کلیدی: *برنامه درسی، مهارت‌آموزی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کم‌توان ذهنی.*

۱. دکترای روانشناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه زابل، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی

۲. **نویسنده مسئول:** استادیار، گروه علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد، دانشگاه فرهنگیان. تهران. ایران

۳. دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین المللی امام رضا، مشهد، ایران

Phenomenological study of the skills training curriculum of students with special needs; Prospective educational implications

Masoumeh Azizi (Ph. D)[1],Sedighe Kazemi (Ph. D)[2], Hamideh Pakmehr (Ph. D)[3]

Received :22. 2. 2022 Revised : 29 . 6 . 2023
Accepted: 14 .8 . 2023

Abstract

Objective: Considering the importance of skill training curriculum in improving the social and individual skills of intellectually disabled students, the aim of the present study was to phenomenological analyze the perception of teachers of students with special needs regarding the skills training curriculum for the mentally disabled group in order to provide future-oriented educational solutions. **Method:** This study was conducted using qualitative approach and phenomenological method. In order to collect data, semi-structured qualitative interviews were used and with targeted sampling, data saturation was obtained after conducting nine interviews. **Result:** In-depth analysis of teachers' views led to the identification and categorization of eight categories needed and emphasized in skill training curricula from the point of view of teachers participating in this research, including rehabilitation skills, life skills, teaching logical-mathematical concepts, self-sufficiency, health promotion and Safety, creating a positive attitude towards oneself and the surrounding environment, sexual education and social-emotional development and thirty-three subcategories were the main categories. The categories obtained by categorizing the required skills in the background of the study have commonalities and differences that show the effect of the background and context and the teachers' perception of the needs. **Conclusion:** The approaches and suggestions derived from this study have confirmed the necessity of paying attention to the opinions of teachers in order to enrich the curriculum of learning skills of mentally retarded students in order to pay attention to educational interventions.

Keywords: *Curriculum, Skills training, Students with special needs, intellectual disability.*

1. PhD in Psychology, member in University of Zabol, Faculty of Literature and Humanities, Department of Information Science.

2. **Corresponding author:**Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Hasheminejad Campus, Mashhad, Farhangian University. Tehran. Iran. **Email:**s.kazemi@cfu.ac.ir

3. Ph. D in Curiculum studies, Department of Educational Science, Imam Reza International University, Mashhad, Iran.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

مقدمه

میزان توجه کشورها به آموزش‌وپرورش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ازجمله شاخص‌های ارزیابی توسعه‌یافتگی آموزش‌وپرورش است (سانتچین، استایتس، گراسمن و گالاکزیک، ۲۰۲۲). یادگیرندگان با نیازهای آموزشی ویژه شامل طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان با نیازهای یادگیری شناختی، جسمی، هیجانی و رفتاری متفاوت بوده که به برنامه‌های آموزشی خاصی نیاز دارند (زارعی زوارکی، ۱۳۹۸). کودکان دارای نیازهای ویژه حدود سه درصد از کل جمعیت در هر کشور را تشکیل می‌دهند (ویس، ۲۰۱۸) و معمولاً فشارهای روانی زیادی را در جامعه متحمل می‌شوند (جانگ، ۲۰۲۰). ازاین‌رو، نیازمند آموزش‌های ویژه می‌باشند. آموزش ویژه، یعنی آموزش برنامه‌ریزی‌شده ویژه‌ای که نیازهای غیرمعمول دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را برآورده می‌کند. ممکن است مواد ویژه، فنون تدریس، یا تجهیزات و تسهیلات موردنیاز باشد (هالاهان و کافمن، ۲۰۱۸).

یکی از گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، گروه کم‌توانان ذهنی هستند. کم‌توانی ذهنی، افرادی را شامل می‌شود که در حوزه‌های عملکرد ذهنی و رفتارهای سازشی با محیط، محدودیت داشته و تشخیص آنان در مراحل اولیه رشد انجام شده باشد (بکالوا و همکاران، ۲۰۲۲؛ گوپلن، ۲۰۱۶). کودکان کم‌توان ذهنی از نظر بلوغ اجتماعی نسبت به همتایان عادی خود از ضعف چشگیری برخوردار بوده و کفایت‌های اجتماعی لازم را ندارند. این کودکان در روابط با همسالان با مشکل مواجه شده و رفتارهای سازش نایافته بسیاری دارند. آنها از سوی همسالان طرد می‌شوند و درنهایت در مقایسه با هوشبهر (که بیشتر به‌عنوان یک ویژگی ثابت باقی می‌ماند) احتمال بهبود مشکلات سازشی به کمک اقدام‌های ترمیمی بیشتر است (سیف نراقی و نادری، ۲۰۱۹). علاوه‌بر آن، این گروه از دانش‌آموزان نیازمند خدمات ویژه در حوزه سلامتی و بهداشت نیز می‌باشند (الجمیل و همکاران، ۲۰۲۳).

هرچند افراد کم‌توان ذهنی می‌توانند با بسیاری از موقعیت‌های موجود زندگی سازگار شوند؛ اما به دلیل ناتوانی ذهنی نخواهند توانست به‌اندازه کودکان عادی در همه زمینه‌ها پیشرفت کرده و مهارت‌های لازم را کسب کنند (مک کلین، گلسون و مورفی، ۲۰۲۲). قبل از سال ۱۹۸۰، بسیاری از برنامه‌های درسی برای دانش‌آموزان با ناتوانی‌های ذهنی براساس مدل رشدی/ تحولی[1] از پایین به بالا بود. مهارت‌هایی برای آموزش انتخاب می‌شدند که با سطح عملکرد شناختی دانش‌آموز مطابقت داشت. نظریه‌های رایج رشد انسانی در آن زمان پیشنهاد می‌کرد که همه کودکان باید از نقاط عطف رشد یکسانی عبور کنند تا بتوانند مهارت‌های پیشرفته‌تری را بیاموزند. درنتیجه، دانش‌آموزانی که موفق به تسلط بر مهارت‌ها در یک سطح رشدی خاص نشده بودند، مجبور می‌شدند آن مهارت‌ها را تا زمانی‌که تسلط پیدا کنند، تکرار کنند. مهارت‌هایی که معمولاً به دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی ذهنی آموزش داده می‌شد، متمرکز بر شناخت، خودیاری، مهارت‌های حرکتی، ارتباطات و مهارت‌های اجتماعی بود. اشکال این نوع برنامه درسی این بود که با بزرگ‌ترشدن این دانش‌آموزان ، مهارت‌های لازم برای عملکرد در محیط و با همسالان خود یا شرکت در فعالیت‌های ارزشمند زندگی بزرگسالان را نیاموخته بودند. در سال ۱۹۷۹ براون و همکارانش الگوی جدیدی برای توسعه برنامه‌های درسی ارائه کردند که بر مهارت‌های عملکردی متناسب با سن در محیط‌های طبیعی تمرکز داشت.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

این مدل به‌طور گسترده به‌عنوان «برنامه درسی عملکردی»[۲] شناخته شد. برخلاف مدل رشدی/ تحولی، برنامه درسی عملکردی بر این فرض استوار بود که دانش‌آموزان با ناتوانی ذهنی باید مهارت‌هایی را بیاموزند که آنها را قادر می‌سازد در محیط‌های حاضر با همسالان بدون معلولیت، مشابه آنها عمل کنند. همچنین مهم است که دانش‌آموزان در دوران دبیرستان برای شرایطی که در آن به‌عنوان بزرگسالان به آن نیاز دارند، آماده شوند. مهارت‌های عملکردی به‌عنوان مهارت‌های موردنیاز در خانه، مدرسه و محیط‌های اجتماعی روزانه تعریف شد و براساس چهار حوزه: الف- مهارت‌های موردنیاز در خانه و مراقبت از خود؛ ب- مهارت‌های اوقات فراغت/ تفریح؛ ج- مهارت‌های اجتماعی و د- مهارت‌های حرفه‌ای طبقه‌بندی شدند. محیط طبیعی هم به‌عنوان منبع محتوای برنامه درسی و هم به‌عنوان مکانی که مهارت‌ها باید در آن آموخته شوند، دیده می‌شد. بنابراین، برخلاف الگوی رشدی که از رویکرد پایین به بالا مبتنی بر مراحل رشد شناختی استفاده می‌کرد، الگوی عملکردی رویکردی از بالا به پایین ارائه کرد که بر توسعه برنامه درسی براساس الزام‌های مشارکت در محیط‌های طبیعی و متناسب با سن تأکید داشت (دایموند، ۲۰۱۱).

آموزش مهارت های زندگی از ضروریات آموزشی این گروه از دانش‌آموزان بوده است (پادیلو و همکاران، ۲۰۲۲) که می تواند از مسیر مدرسه و با حمایت خانواده‌ها انجام شود (دورسکی و همکاران، ۲۰۲۳؛ اسبری و همکاران، ۲۰۲۱). در محیط‌های آموزش عمومی، برنامه درسی دانش‌آموزان بسیار آکادمیک‌محور است و همه دانش‌آموزان در معرض موضوعات مشابهی قرار دارند. این جهت‌گیری، چالشی را که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های ذهنی خفیف و سایر ناتوانی‌های ذهنی در آن قرار می‌گیرند، روشن می‌کند (کیاریه، ۲۰۰۶) ازاین‌رو آماده‌سازی اثربخش دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی برای زندگی روزمره باید در برنامه درسی عمومی در نظر گرفته شود و همه این دانش‌آموزان آمادگی لازم برای «مهارت‌های زندگی»[۳] را کسب کنند (پاسون و راسکایند، ۲۰۱۷). آموزش مهارت‌های زندگی یک موضوع مهم است و جزء جدایی‌ناپذیر برنامه‌های درسی این دانش‌آموزان تلقی می‌شود. اهمیت نسبی مهارت‌های زندگی برای هر کودک خاص به نیازهای منحصربه‌فرد آن کودک، سن او، ترجیحات خانواده و اهداف فوری و بلندمدت آنها بستگی دارد. در آموزش‌وپرورش ویژه، نیازهای فردی دانش‌آموز برنامه‌های درسی را هدایت می‌کند (دایموند، ۲۰۱۱). اسکای و اوبوبولم (۲۰۱۳) مهارت‌های زندگی موردنیاز که برای تمام جنبه‌های زندگی یک فرد ضروری است، شامل (الف) مهارت‌های ارتباطی؛[۴] (ب) مهارت‌های فردی و اجتماعی[۵]؛ (ج) مهارت‌های زیبایی‌شناختی و خلاق[۶]؛ (د) مهارت‌های فیزیکی[۷]؛ و (ه) مهارت‌های ریاضی [8] برمی‌شمارند.

سه رویکرد رایج برای تلفیق آموزش مهارت‌های زندگی در برنامه درسی وجود دارد: الف- برگزاری دوره‌های آموزشی خاص؛ ب-تلفیق مهارت‌های زندگی در محتوای درسی و ج- استفاده از تجربیات جامعه (اسکانلون، پاسون و راسکایند، ۲۰۱۷). در همین راستا، فعالیت‌هایی که امروز آموزش‌وپرورش استثنایی در کل دنیا برای بهبود شرایط زندگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی اجرا می‌کنند، برنامه مهارت‌آموزی است که با هدف بالابردن کیفیت سلامت جسمی و روانی برنامه‌ریزی‌شده و با کسب مهارت‌های مشخص بر توان‌بخشی تأکید می‌کند (به‌پژوه و همکاران، ۲۰۱۰). براساس مبانی نظری نیز،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]
[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

یکی از اهداف مهم برنامه‌های توسعه‌ای کشور و همچنین تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، توجه به مهارت‌آموزی برای همه دانش‌آموزان (جمشیدی، فقیهی، یوسف‌زاده چوسری، ۱۴۰۰) و آموزش مهارت‌های زندگی مستقل یا مهارت‌های زندگی روزمره بخش مهمی از آموزش به کودکان کم‌توان ذهنی به شمار می‌رود (بهراد، ۱۳۸۴). بنابراین از دروس موردنیاز برای کودکان با نیازهای ویژه، درس مهارت‌آموزی است. توجه به موضوع مهارت و مهارت‌افزایی در کنار علم‌آموزی از اهمیت بالایی برخوردار است (ثابتی، سپهر، احمدی، ۲۰۱۳). به همین دلیل «همه جنبه‌های برنامه‌های درسی باید با تمرکز بر کسب مهارت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی سودمند در طول زندگی، توسعه شبکه‌های اجتماعی معتبر و پشتیبانی و آماده‌سازی شغلی از راه آموزش منظم و معنادار یکپارچه شوند»(کاب و آلول، ۲۰۰۹).

به‌تازگی تأثیر ویروس کرونا بر آموزش، بررسی‌های گسترده‌ای شده است، اما بااین‌حال، گزارش‌های مربوط به تأثیر بر دانش‌آموزانی که خدمات آموزشی ویژه دریافت می‌کنند، محدودتر است (هاچمن، اشپیگلمنهالر و ورنر، ۲۰۲۲). نتایج پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که آموزش ویژه و ساعت خدمات مرتبط در طول یادگیری مجازی کاهش پیداکرده و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه قادر به شرکت در یادگیری مجازی بدون حمایت درخور توجه بزرگسالان نیستند (سانتچین و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج بررسی‌های انجام‌شده به‌وسیله پژوهشگران نشان می‌دهد که مهارت‌آموزی در مدرسه به‌ویژه در دوره ابتدایی گروه کم‌توانان ذهنی غفلت شده و جزء پژوهش‌های انگشت‌شمار در دوره متوسطه، پژوهشی انجام نشده است (به‌پژوه و همکاران، ۲۰۱۰). درحالی‌که یادگیری مهارت‌های چندگانه و به‌ویژه مهارت‌های زبانی و اجتماعی برای دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی الزام‌آور بوده (هافمن و مولر، ۲۰۲۱) و با توجه به اهمیت درس مهارت‌آموزی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و فردی گروه کم‌توانان ذهنی، انجام پژوهش‌های علمی و به‌ویژه مطالعات کیفی می‌تواند راهگشای خوبی در این زمینه برای متصدیان نظام آموزشی ویژه باشد. به‌علاوه، درک عمیق و تحلیل ادراک معلمان می‌تواند در عمق‌بخشیدن به شناخت از موضوع و ارائه راهکارهایی برای تقویت آن کمک کند. بنابراین با توجه به نقش برنامه درسی مهارت‌آموزی در کارکردهای فردی و اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی، تأثیر آن در ارتقای کارآمدی این کودکان و با توجه به خلأ تحقیقاتی موجود، مطالعه حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که براساس تجربه‌های زیسته معلمان، برنامه درسی مهارت‌آموزی برچه مواردی تأکید دارد و پاسخگوی کدام‌یک از نیازهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسیاست. پدیدارشناسی[۹]، گوهر اصلی یک پدیده را از میان تجربه‌های متفاوت افراد با آن پدیده بیرون می‌کشد (بون، جانسون و وبر، ۲۰۰۷: ۲۰۹). پدیدارشناسی از نظر لغوی عبارت است از مطالعه پدیده‌ها از هر نوع و توصیف آنها با درنظرگرفتن نحوه بروز تجلی آنها، قبل از هرگونه ارزش‌گذاری تأویل و یا قضاوت ارزشی. پدیدارشناسی به‌طور اساسی مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی است. پدیدارشناسی به جهان آن‌چنان‌که به‌وسیله یک فرد زیسته می‌شود و نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد. درواقع، پدیدارشناسی می‌کوشد تا معانی را آن‌چنان‌که در زندگی روزمره زیسته می‌شوند،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

آشکار کند (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری، ۲۰۱۱). بر همین اساس، در این مطالعه با روش پدیدارشناسی به بررسی تجربه زیسته معلمان گروه کم‌توان ذهنی پرداخته شده تا از دل واکاوی این تجربه‌ها، تأکیدهای برنامه درسی مهارت‌آموزی و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در این حوزه روشن شود و بتوان از نتایج و رهیافت های آن به مداخله‌های تربیتی مؤثرتری در آینده در حوزه مهارت‌های زندگی دست پیدا کرد.

پس از اشباع نظری داده‌ها برای تجزیه‌وتحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده، از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. مراحل این روش عبارتند از۱. خواندن تمام توصیف‌های ارائـه‌شـده به‌وسیله شرکت‌کننده در مطالعه به‌منظور به‌دسـت‌آوردن یک احساس مأنوس‌شدن با آنها؛ ۲. استخراج جمله‌های مهم؛ ۳. کدگذاری؛ ۴. ایجاد تم یا موضوعات اصلی؛ ۵.تلفیق نتایج در قالـب یک توصیف جامع از موضوع پژوهش‌شده؛ ۶. فرموله‌کردن توصیف جامع پدیده تحت مطالعه و ۷. اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها (امامی سیگارودی و همکاران، ۲۰۱۱).

مشارکت‌کنندگان شامل تمام آموزگاران دانش‌آموزان با نیازهای ویژه شهرستان بافق در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ می‌باشند که زمان تعطیلی مدارس در فضای مجازی مشغول به تدریس مهارت‌آموزی بوده‌اند. نمونه‌گیری با شیوه «نمونه‌گیری هدفمند»[۱۰] (غیرتصادفی) انجام شده است که به نظر والن و فرانکل (۲۰۰۱: ۲۴۳) نمونه غیراحتمالی و هدفمند برای مصاحبه در جهت کشف علل و یا تحلیل مؤلفه‌ها مناسب بوده و این نوع نمونه، ویژه پژوهش‌های کیفی است. نمونه‌گیری تا حد اشباع نظری داده‌ها و مصاحبه با نه تن معلم ادامه پیدا کرد. مفهوم اشباع داده‌ها، ریشه در نظریه گراندد یا «پایین به بالا» دارد که توسط گلاسر و استراوس در سال ۱۹۶۷ مطرح شد (گیبسون و براون، ۲۰۰۹). در گراندد تئوری، پژوهشگر از راه جمع‌آوری و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، نظریه را توسعه می‌دهد نه اینکه نخست فرضیه‌ای بسازد و بعداً از داده‌ها و تجزیه‌وتحلیل برای آزمایش آن استفاده کند. بر این اساس، جمع‌آوری داده‌ها تا زمانی ادامه پیدا کرد که داده جدیدی از مصاحبه‌های نمونه معلمان مذکور به دست نمی‌آمد.

جدول ۱ مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	جنسیت	سابقه	تحصیلات	گروه	فضای ارتباطی
۱	زن	۲۸ سال	کاردانی	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ
۲	زن	۵ سال	کارشناسی ارشد	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ و شاد
۳	زن	۷ سال	کارشناسی ارشد	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ و شاد
۴	زن	۲۸ سال	کارشناسی	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ
۵	زن	۳ سال	کارشناسی ارشد	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ و شاد
۶	زن	۲۷ سال	کارشناسی	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ
۷	زن	۴ سال	دکتری	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ و شاد
۸	زن	۳۰ سال	کاردانی	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ
۹	زن	۲۷ سال	کارشناسی	کم‌توانی ذهنی	واتس‌آپ و شاد

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]
[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

با توجه به اینکه پژوهش در دوران شیوع بیماری کرونا انجام شد و مدارس تعطیل بوده است، تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت تلفنی انجام گرفتند. به‌این‌منظور پژوهشگر با هماهنگی معلم مربوط اقدام به تماس تلفنی گرفته است و مدت زمان هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۳۵ دقیقه به طول انجامید. با کسب رضایت آگاهانه و اطمینان مشارکت‌کنندگان از محرمانه‌ماندن مصاحبه‌ها، تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس پیاده‌سازی شد.

برای تأمین اعتبار از معیارهای چهارگانه لینکلن و گابا (۱۹۸۵) استفاده شد. این صاحب‌نظران در رابطه با افزایش اعتبار یافته‌های مطالعات کیفی که از آن با عنوان «قابلیت اعتماد»[۱۱] نام می‌برند، رعایت چهار معیار «باورپذیری»[۱۲]، «انتقال‌پذیری»[۱۳]، «اطمینان‌پذیری»[۱۴] و «تأییدپذیری»[۱۵] را برمی‌شمارند.

باورپذیری بیانگر میزان باورداشتن به یافته‌های پژوهش است، به‌نحوی‌که در یک پژوهش باورپذیر، داده‌ها همسو با یکدیگر بوده و پراکنده یا متناقض نیستند. مفهوم انتقال‌پذیری شبیه به مفهوم اعتبار بیرونی است و به کاربرد یافته‌های پژوهش ارتباط دارد. اطمینان‌پذیری نیز عبارت از توانایی شناسایی چگونگی گردآوری و کاربرد داده‌های جمع‌آوری‌شده می‌باشد. سرانجام تأییدپذیری به کیفیت عینی[۱۶] گزارش طبیعت‌گرایانه کیفی اشاره دارد. در این رابطه پژوهشگر باید نشان دهد که یافته‌های وی به‌طور واقعی مبتنی بر داده‌ها هستند. این معیار با استانداردسازی روش‌ها تا حد امکان و نیز یادداشت‌کردن همه بینش‌ها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش کامل می‌شود (محمدپور، ۲۰۰۹).

در این مطالعه در ارتباط با معیار «باورپذیری» از سه روش استفاده شد که عبارتند از الف- انتخاب مشارکت‌کنندگانی که با موضوع مورد مطالعه ارتباط عمیقی داشته و تمایل به حضور در این مطالعه را ابراز داشته‌اند؛ ب- استفاده از «توصیف توسط همتایان»[17] و تحلیل چندباره و تحلیلگران متفاوت با هدف حصول اطمینان از صحت کدگذاری‌ها و عدم سوگیری احتمالی پژوهشگران در تحلیل و کدگذاری مصاحبه‌ها استفاده شد ؛ ج- همچنین روش «بررسی توسط مشارکت‌کنندگان»[۱۸] نیز پس از پیاده‌سازی نوشته هر مصاحبه انجام شد.

برای تأمین معیار دوم اعتباربخشی به یافته‌ها، یعنی «انتقال‌پذیری»، از روش «نمونه‌گیری هدفمند» استفاده شد. برای پایایی کیفی از اشباع نظری داده‌ها استفاده شد. با این وجود در جهت پایایی کیفی، از روش‌های بازبینی در زمان تحلیل محتوای داده‌های کیفی، مراجعه به مشارکت‌کنندگان و تأیید نتایج، تأیید همکاران گروه پژوهشی نیز استفاده شده است. به‌منظور رعایت ملاحظه‌های اخلاقی پژوهش و رعایت حقوق مشارکت‌کنندگان، قبل از انجام مصاحبه برای هریک از مشارکت‌کنندگان خلاصه‌ای از اهداف پژوهش ارسال شد تا پس از مطالعه آن و موافقت، اقدام به مصاحبه شود و چنانچه مشارکت‌کننده‌ای در زمینه اهداف پژوهش ابهام داشت، به‌وسیله تلفن و یا واتساپ پژوهشگر اقدام به رفع ابهام و توضیح آن شد. درضمن با توجه به اینکه برای تحلیل داده‌ها، مصاحبه‌ها پیاده‌سازی می‌شدند، در زمان مصاحبه از هر معلم مشارکت‌کننده در مورد تمایل وی به دریافت نسخه پیاده‌سازی‌شده مصاحبه، برای بررسی و تأیید، پرسش به عمل آمد و در صورت ابراز تمایل، پس از اتمام پیاده‌سازی هر مصاحبه، نسخه‌ای از آن برای مصاحبه‌شونده ارسال شد. همچنین، به‌منظور رعایت ملاحظه‌های اخلاقی درخصوص ناشناس‌ماندن مشارکت‌کنندگان، رویه کدگذاری مصاحبه‌ها و ذکر

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

شواهد به‌گونه‌ای انجام شد که با توجه به گویابودن، مشخصات مصاحبه‌شونده و نام مدرسه محرمانه بماند.

یافته‌های پژوهش

این بخش از پژوهش به تجزیه‌وتحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها پرداخته است. برای بررسی سؤال پژوهش، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد و داده‌ها در دو سطح کدگذاری تجزیه‌وتحلیل شدند. در طول مرحله اول، مضامین و شواهد از راه عنوان‌گذاری یاداشت‌های تأملی و مصاحبه نوشته‌شده شرکت‌کنندگان و با توجه به موارد مشترک آنها، در محورهای موضوعی طبقه‌بندی شدند.

سپس در مرحله دوم، مقوله‌های فرعی و مقوله‌های اصلی مشخص شدند. نسخه‌های پیاده‌شده مصاحبه‌ها برای یافتن مقوله‌ها و ابعاد این مقولات به‌طور منظم بررسی شدند. پس از بررسی داده‌ها مفاهیم تکراری حذف و مفاهیم مشابه در هم ادغام شدند تا اینکه ۳۳ مقوله فرعی در ۸ مقوله اصلی قرار گرفت که در جدول ۲ نشان داده شده است. همچنین باید افزود که تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با دقت چندین بار جهت رسیدن به اشباع برای مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی انجام شد. حدود هر مقوله اصلی و مقوله‌ها در آغاز تجزیه‌وتحلیل به‌صورت قطعی تعیین نشد و این مقوله‌ها در طول مرحله تجزیه‌وتحلیل تجدیدنظر شدند.

جدول ۲ شواهد، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی مستخرج از کدگزاری داده‌های حاصل از مصاحبه

شواهد	مضامین/زیرمقوله‌ها	مقوله اصلی
- برای مثال اینکه من از بچه‌ها می‌خواستم با شنیدن یک ویس، صدای حیواناتی رو که می‌شنوند، بگویند و این کمک می‌کرد که مهارت‌های شنیدن تقویت بشه (کد ۱)	۱- تقویت مهارت‌های شنیداری	۱-توان‌بخشی
- اینکه از بچه‌ها می‌خواستم یه داستان درباره بازی‌کردن با خواهر و برادر کوچک خود یا یکی از بچه‌های کوچک فامیل بگویند (کد ۲)	۲- تقویت مهارت‌های گفتاری	
-می‌گفتم که ۵ تا کلمه جدید که در درس فارسی نبوده با نشونه جدید بگویند (کد ۷) - اسم میوه‌ها و حیوان‌ها را می‌توانند با دیدن شکل آنها بگویند که این تمرین باعث افزایش خزانه لغات آنها می‌شود (کد ۲) - مصادیق مختلف بتوانند، برای مثال اشیا، میوه‌ها، حیوانات و چیزهای دیگر را نام ببرند، برای مثال بگوییم یک حیوان بگو، بگو گربه، بگوییم یک وسیله نقلیه برای جابه‌جاشدن بگو، بگو قطار و ازاین‌دست مثال‌ها (کد ۸)	۳- تقویت زبان‌آموزی	
- هر درس جدید که توی فارسی می‌دادم؛ توی مهارت‌آموزی ازشون می‌خواستم که با پولک، نشانه جدید درس رو درست کنن و این باعث تقویت دست‌ورزی شون می‌شد (کد ۷) -یه وقتایی ازشون می‌خواستم فعالیت آزاد ورزشی داشته باشن (کد ۲) -کار با کاغذ و قیچی و خمیربازی برای دست‌ورزی عالیه (کد ۵)	۴-تقویت مهارت‌های حرکتی ریز و درشت	
-واگذاری کارهای خونه یا کمک‌کردن توی آشپزخونه اونا رو مسئول بار میاره (کد ۱)	۵-مسئولیت‌پذیری	۲-مهارت‌های زندگی
-با گفتن فعالیت‌هایی مثل داستان‌های نیمه‌تمام و تمام‌کردن توسط خود بچه‌ها، باعث می‌شه تا اون‌ها به آخر داستان فکر کنن (کد ۹)	۶-افزایش قدرت تفکر	
-اینکه برای برقراری ارتباط با اعضای خانواده باید چکار کنن (کد ۱) -آداب معاشرت با اطرافیان رو یاد می‌گیرن (کد ۱)	۷- مهارت‌های تعاملی و ارتباطی	
-اینکه بچه‌های کم‌توان ما باید یاد بگیرن که در برابر خواسته‌های نامعقول بقیه بگن نه (کد ۴) -بچه‌ها رو یاد می‌دادم که نباید بقیه بهشون حرف زور بگن (کد ۳)	۸-قدرت نه گفتن	
- خودم به شخصه تمام موضوعات مربوط به جهت‌ها، راست و چپ، داخل و خارج، بالا و پایین و موارد مشابه رو مجدد با دانش‌آموزهام کار کردم (کد ۵) -طبقه‌بندی‌کردن اشکال هندسی (کد ۵) -طبقه‌بندی‌کردن براساس اندازه (کد ۷)	۹-شکل‌گیری مفاهیم منطقی-ریاضی	۳-آموزش مفاهیم منطقی-ریاضی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

		-یک سری میوه و شکل رنگی می‌دادم به بچه‌ها و ازشون می‌خواستم تا براساس رنگشون طبقه‌بندی کنن (کد ۵) -یک سری تمرین‌هایی هم می‌دادم که باید الگوی اشکال رو رعایت می‌کردن (کد ۷)
	۱۰-مفاهیم مرتبط با خرید کردن	-چگونه خرید کنن (کد ۱) -چقدر پول بدن به فروشنده (کد ۱) -بچه‌ها باید یاد بگیرن که چطور برن فروشگاه (کد ۱) -مهارت‌آموزی بهشون کمک می‌کنه با واحد پول آشنا بشن (کد ۱) -چطوری موقع خریدکردن حساب کتاب کنند (کد ۳) -چطوری از قفسه‌ها چیزهای مورد نیازشون رو بردارن (کد ۵) -چگونه سفارش خریداشون رو به مغازه‌دار بدن (کد ۱)
۴-خودکفایی	۱۱-استقلال در خوردن	-من تمرین‌هایی می‌دادم که بچه‌ها یاد می‌گرفتن چطور قاشق چنگال دستشون بگیرن (کد ۴) -بچه‌ها یادگرفتن که چطوری میوه‌ها رو قاچ بزنن (کد ۹)
	۱۲-استقلال در پوشیدن	-از دانش‌آموزام می‌خواستم که لباس های مدرسه رو خودشون بپوشن و فیلمش برای من بفرستن که البته اینو قبلاً توی مدرسه به بچه‌ها می‌گفتم انجام بدن (کد ۵) -فقط پوشیدن لباس که نیست، بچه‌ها باید یاد بگیرن که چطور همون لباس‌هایی رو که پوشیدن رو بیرون بیارن؛ (کد ۸) -بستن دکمه‌های لباس و بازکردن دکمه‌های لباس (کد ۸) -بستن بند کفش‌ها (کد ۱) -جوراب‌پوشیدن و بیرون‌آوردن (کد ۵) -پوشیدن مقنعه (کد ۴) -بستن کمربند (کد ۲) -حتی باید یاد بگیرن که موقع دستشویی‌رفتن بتونن آستین لباسهاشونو بالا بزنن (کد ۱)
	۱۳-استقلال در راه‌رفتن	-حرکاتی مثل لی‌لی کمک می‌کنه به راه رفتنشون (کد ۶)
	۱۴-استقلال در جابه‌جا شدن (نقل و انتقال)	-برای ورود به جایی چه کارهایی باید انجام بدن (کد ۱) -چطور سوار اتوبوس بشن (کد ۹) -چطور کرایه رو حساب کنن یا بلیط اتوبوس چجوری باید بدن (کد ۷)
	۱۵-استقلال در نظافت شخصی	-اینکه خودشون یاد می‌گیرن که مسواک بزنن (کد ۱) -چطوری دست هاشونو بشورن (کد ۱) -چطوری برن توالت (کد ۱) -چطوری دست و صورتشون و بدنشون رو خشک کنن (کد ۷) -موارد مربوط به حمام رفتن اعم از شامپوزدن، لیف‌زدن و شستشو رو بتونن تنهایی انجام بدن (کد ۶) -قادرباشن خودشون ناخن‌هاشون رو بگیرن (کد ۵)
	۱۶-تهیه غذای ساده	-اینکه حداقل توی مهارت‌آموزی آشپزی‌های معمولی رو بدونن (کد ۳) - بتونن یه سالاد، تخم مرغ ساده یا ماکارونی ساده درست کنن (کد ۱) -بعضی از مواد اولیه غذا مثل سبزیجات، حبوبات، برنج و مثلاً گوشت رو بتونن بشورن (کد ۹) -ازشون می‌خواستم نام انواع چاشنی‌های غذا و کاربردشون رو بگن. بچه‌ها باید بدونن که برای طعم غذا از چاشنی استفاده می‌کنیم و کاربردشون چیه و ازشون می‌خواستم عکس چاشنی‌های غذا رو برام بفرستن و اسم اونا رو با خط خودشون رو ظرف‌های آشپزخونه بنویسن (کد ۳)
۵-ارتقای بهداشت و ایمنی	۱۷-رعایت بهداشت شخصی	-استفاده از لیوان شخصی خیلی مهمه (کد ۵) - استفاده از دستمال شخصی (کد ۸) -خشک‌کردن دست و دهانش بعد از شستشو من همه اینها رو زمان آموزش حضوری به بچه‌ها یاد می دادم و الان توی آموزش مجازی همیشه کلیپ براشون میفرستم تا تکرار بشه (کد ۹)
	۱۸-رعایت نکات ایمنی	-ضدعفونی‌کردن دست‌ها و سطوح (کد ۲) -دست‌نزدن به پریزهای برق (کد ۹) -صحیح راه‌رفتن از پله ها و آسانسور (کد ۶)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

۶-ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود و محیط پیرامون	۱۹-عزت‌نفس	-به توانمندی‌های خودشون باور داشته باشن (کد ۷)
	۲۰-خوش‌بینی	-نسبت به بقیه و اطرافیان دید خوبی باشن (کد ۷)
	۲۱-امید به آینده	-با گفتن داستان‌های آموزنده، باید همیشه امید به زندگی رو در بچه‌ها زنده نگه داشت؛ فکر می‌کنم این خیلی برای بچه‌های کم‌توان ذهنی مهمه (کد ۹)
	۲۲-ایجاد انگیزه	-وقتی مثلاً کارهای خونه رو بهشون واگذار می‌کنیم یا مثلاً آشپزی می‌کنن و مسئولیتی رو به عهده می‌گیرن، این انگیزه درشون ایجاد می‌شه که خودشون می‌تونن از عهده خودشون بربیان (کد ۱)
۷-تربیت جنسی	۲۳-شناخت جنسیت خود	-بچه‌ها باید بدونن جنسیت خودشون و اطرافیانشون چیه؟ (کد ۷)
	۲۴-شناخت جنسیت اطرافیان	-بچه‌ها باید بدونن جنسیت اطرافیانشون چیه؟ (کد ۷)
	۲۵-مراقبت از خود در برابر آزارهای جنسی	-من خودم کلیپ‌های تربیت جنسی برای بچه‌ها می‌فرستادم و توی اون کلیپ‌ها بچه‌ها یاد می‌گرفتن که باید از جاهای خصوصی بدنشون مراقبت کنن. معمولاً بچه‌های کم‌توان ذهنی در معرض خطرات جنسی هستن و باید حتما بهشون آموزش داده بشه توی درس مهارت‌آموزی (کد ۷)
۸-رشد هیجانی-اجتماعی	۲۶-رعایت نوبت	-یک داستان‌هایی می‌گفتم مثلاً که رعایت نوبت درش بیان می‌شد (کد ۵) -بهشون می‌گفتم توی مکالمه‌های گروهی، وقتی که اسمشون رو صدا می‌زنم جواب بدن (کد ۶)
	۲۷-رعایت قوانین و مقررات کلاسی و مدرسه	-یاد گرفته‌بودن که سر موقع توی کلاس درس حاضر باشن (کد ۳) -قوانین کلاس آنلاین رو رعایت کنن (کد ۴)
	۲۸-برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها	-بچه‌ها به همکلاسی‌هاشون سلام می‌کردند (کد ۹)
	۲۹-بازی کردن با دوستان و همکلاسی‌های خود	-من همیشه توی درس هام سعی می‌کردم از اهمیت دوستی و ارتباط با همکلاسی‌ها براشون بگم و اینو مد نظرم بود که توی جلسه‌های حضوری، با همدیگه بازی کنن (کد ۲)
	۳۰-ابراز احساسات	-ازشون می‌خواستم که برای پدر و مادرشون یه نقاشی بکشن و بنویسن که دوست دارم مامان یا دوست دارم بابا (کد ۴)
	۳۱-بیان نیازها و خواسته‌های خود	-بچه‌ها یاد گرفته‌بودن که توی جلساه‌ی حضوری اگر نیاز به بیرون‌رفتن از کلاس داشتن به زبون میاوردن (کد ۵)
	۳۲-یادگرفتن اسامی	-اسم همکلاسی‌هاشون رو بگن (کد ۶) - مشخصات خودش و افراد خانواده‌اش رو بگه (کد ۵) -این که اسم مدرسه ش چیه و کلاس چندم هست. یه همچین اطلاعات مقدماتی از خودش و خانواده‌اش لازم هست یاد بگیره (کد ۶)
	۳۳-انتقال پیام	- توی تدریس‌های آنلاین، به جای اینکه تکلیف رو بفرستم توی گروه، به بچه‌ها می‌گفتم که مثلاً به مادرتون امشب یه املا بگید و براش تصحیح کنین؛ اینجوری بچه‌ها انتقال پیام رو یاد می‌گرفتن و دقت می‌کردن (کد ۹)

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف تحلیل ادراک معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه گروه کم‌توان ذهنی درخصوص تأکید برنامه درسی مهارت‌آموزی و مؤلفه‌های مربوط به آن مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان انجام شد. در پژوهش حاضر سعی شد جدا از هر قضاوتی، ادراک معلمان در این زمینه کشف و بازنمایی شود. هرچند مصاحبه کیفی با نمونه محدودی از مشارکت‌کنندگان نمی‌تواند نتایج قابل تعمیمی به لحاظ آماری در بر داشته باشد، اما قادر به آشکارسازی لایه‌های پنهان و بیشتر مغفول مانده در این حوزه خواهد بود. بنابراین به بررسی ادراک و باورهای معلمان به دلیل نقش آنها در آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان در این مطالعه توجه شده است.

تحولات عمده‌ای در رویکردهای برنامه درسی برای آموزش افراد کم‌توان ذهنی رخ داده است. چنان‌که قبل از سال ۱۹۵۰ تقریباً برنامه درسی ویژه‌ای برای این افراد که غیرقابل آموزش تلقی می‌شدند، وجود نداشت. در دهه ۱۹۷۰ رویکرد برنامه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]
[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

درسی تحولی مبتنی بر سن ذهنی فرد، مطرح و پژوهش‌ها و فعالیت‌های مرتبط با تحقق این رویکرد به‌طور گسترده انجام شد. در اواسط دهه ۱۹۷۰ تا اواسط ۱۹۸۰ برنامه درسی تحولی به دلیل عدم توجه به ابعاد اجتماعی و عملکرد فرد در موقعیت‌های واقعی زندگی، به طرح برنامه درسی کارکردی/ عملکردی منتهی شد. در رویکرد کارکردی توجه به زمینه‌ها و محیط‌هایی که دانش‌آموز در آن عضویت و مشارکت دارد، برای تعیین اهداف و محتوای برنامه درسی استفاده شد. این رویکرد به جای تأکید تنها بر ارزیابی‌های تکاملی برای تعیین نیازهای دانش‌آموز، از انواع مقیاس‌های رفتار تطبیقی و رفتارهای سازگارانه نیز استفاده می‌کند. این تحول پارادایمی در رویکرد برنامه درسی برای افراد با نارسایی ذهنی باعث پیدایش رویکردهای دیگری چون رویکرد برنامه درسی فراگیر، رویکرد برنامه درسی مبتنی بر خودگردانی و رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی در هزاره جدید شد (کاظمی، ۲۰۲۱). در راستای برنامه درسی عملکردی توجه به برنامه درس مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ضرورت مضاعف پیدا می‌کند.

در تحلیل دیدگاه‌های معلمان گروه کم‌توان ذهنی حاضر در این مطالعه، هشت مقوله اصلی مهارت‌های زندگی موردنیاز این دانش‌آموزان شامل مهارت‌های ۱) توان‌بخشی گفتاری و حرکتی؛ ۲)مهارت‌های زندگی؛ ۳) آموزش مفاهیم منطقی- ریاضی؛ ۴)خودکفایی؛ ۵) ارتقای بهداشت و ایمنی؛ ۶) ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود و محیط پیرامون؛ ۷) تربیت جنسی و ۸) رشد هیجانی- اجتماعی در برنامه درسی مهارت‌آموزی شناسایی شد و سی‌وسه زیرمقوله تقویت مهارت‌های شنیداری، تقویت مهارت‌های گفتاری و ارتباطی، تقویت زبان‌آموزی، تقویت مهارت‌های حرکتی ریز و درشت، مسئولیت‌پذیری، قدرت تفکر، مهارت‌های تعاملی و ارتباطی، قدرت نه گفتن، شکل‌گیری مفاهیم منطقی- ریاضی، مفاهیم مرتبط با خریدکردن، استقلال در خوردن، استقلال در پوشیدن، استقلال در راه‌رفتن، استقلال در جابه‌جاشدن (نقل و انتقال)، استقلال در نظافت شخصی، تهیه غذای ساده، رعایت بهداشت شخصی، رعایت نکات ایمنی، عزت‌نفس، خوش‌بینی، امید به آینده، ایجاد انگیزه، شناخت جنسیت خود، شناخت جنسیت اطرافیان، مراقبت از خود در برابر آزارهای جنسی، رعایت نوبت، رعایت قوانین و مقررات کلاسی و مدرسه، برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها، بازی‌کردن با دوستان و همکلاسی‌های خود، ابراز احساسات، بیان نیازها و خواسته‌های خود، یادگرفتن اسامی و انتقال پیام را به همراه داشت.

یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که معلمان مشارکت‌کننده در این مطالعه مهارت‌های موردنیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را خیلی بیشتر از مقوله‌های موجود در دسته‌بندی دایموند (۲۰۱۱) که شامل الف- مهارت‌های موردنیاز در خانه و مراقبت از خود؛ ب- مهارت‌های اوقات فراغت/ تفریح؛ ج- مهارت‌های اجتماعی و د- مهارت‌های حرفه‌ای بود، دانسته و برحسب تعامل و درک نیاز دانش‌آموزان حوزه‌هایی چون تربیت جنسی، مهارت‌های توان‌بخشی گفتاری و حرکتی را نیز جزء مهارت‌های لازم در برنامه برشمرده‌اند. همچنین یافته‌های این مطالعه با ۵ حیطه مهارت‌های زندگی مستقل یوشینوری (۲۰۰۰، به نقل از بهراد، ۲۰۰۵) که شامل حفظ بهداشت مناسب، آرامش‌بخشی، درک دنیای پیرامون، تحرک و جنبش و برقراری ارتباط می‌شود، در حیطه بهداشت، درک دنیای پیرامون و اهمیت تحرک و برقراری ارتباط همسویی دارد ولی حیطه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

آرامش‌بخشی کمتر مورد توجه معلمان قرار داشته است. یافته‌های مطالعه حاضر با یافته‌های ووجیک، هارتمن، اسچردر، و ویسچر (۲۰۱۰) در اهمیت مهارت‌های توان‌بخشی- حرکتی همسو است چرا که این پژوهشگران سطوح کافی از مهارت‌های حرکتی را منجر به لذت دائمی از فعالیت بدنی، شرکت در ورزش و سبک زندگی سالم برمی‌شمارند. همچنین آموزش مهارت‌های منطقی- ریاضی نیز (که معلمان حاضر در این مطالعه به آن پرداختند) با یافته‌های مطالعه مامکاز- ویجینهسکی، سیلوا، شیمازاکی و کاساندره (۲۰۲۰) که محدودیت‌های شناختی دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی را مانع یادگیری اعداد و مفاهیم منطقی- ریاضی و کاربرد آنها در زندگی روزمره نیافته‌اند، همسو است. همچنین مهارت‌های مربوط به ارتقای بهداشت و ایمنی مطرح‌شده به‌وسیله معلمان در برنامه مهارت‌آموزی اهمیت دارد چرا که دایسون، برگستورم، اسمیت و تارباکس (۲۰۱۰) در مطالعه خود نشان دادند که مهارت‌های ایمنی یک حوزه آموزشی مهم اما اغلب نادیده گرفته شده برای افراد دارای کم‌توانی ذهنی است. مهارت‌های ایمنی شامل رفتارهای مختلفی مانند دانستن نحوه عبور از خیابان یا در صورت آتش‌سوزی خانه است. یافته کلی این بوده است که تشویق، تقویت و ایفای نقش، روش‌های آموزشی مؤثری برای آموزش مهارت‌های ایمنی به شمار می‌آیند.

درباره اهمیت تربیت جنسی نیز یافته‌های این مطالعه با یافته‌های مطالعه زارعی محمودآبادی و اکرمی (۲۰۲۱) همسو است. آنان در مطالعه‌ای که با هدف بررسی آزار جنسی در دختران و پسران با ناتوانی ذهنی خفیف در دوران بلوغ در شهر یزد انجام دادند، نتیجه گرفتند که واکنش غیرمنطقی خانواده‌ها، جامعه و آموزش‌ندادن کافی منجر به افزایش آزار جنسی در این افراد می‌شود. ازاین‌رو، آموزش این افراد جوان چه قبل و چه در دوران بلوغ ضروری به نظر می‌رسد. به‌زعم کوتهوون (۲۰۰۷) اغلب دختران و پسران با کم‌توانی ذهنی خفیف وارد دوران بلوغ می‌شوند و تغییرات رشدی دیگری مشابه همسالان در حال رشد عادی خود را تجربه می‌کنند. در این دوره خصوصیات جنسی ثانویه ظاهر و فعال می‌شوند که در افراد کم‌توانی ذهنی بسیار چشمگیر است. این افراد به دلیل بهره هوشی پایین با چالش‌های بیشتری مواجه می‌شوند درحالی‌که اغلب از حمایت والدین و آموزش برای سازگاری با دوره بلوغ محروم هستند.

همچنین یافته‌های این مطالعه با مهارت‌های زندگی موردنیاز مطرح‌شده توسط اسکای و اوبوبولم (۲۰۱۳) شامل (الف) مهارت‌های ارتباطی؛ (ب) مهارت‌های فردی و اجتماعی؛ (ج) مهارت‌های زیبایی‌شناختی و خلاق؛ (د) مهارت‌های فیزیکی و (ه) مهارت‌های ریاضی در حوزه مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های فردی و اجتماعی، مهارت‌های فیزیکی و مهارت‌های ریاضی مشترکاتی دارد، اما معلمان حاضر در این مطالعه به مهارت‌های زیبایی‌شناختی و خلاق به‌عنوان مهارت‌های موردنیاز اشاره‌ای نداشتند. همچنین به حوزه توان‌بخشی شناختی که یافته‌های مطالعه‌های انجام‌شده، اثربخشی این نوع توان‌بخشی را بر بهبود ادراک و حافظه کاری دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه نشان می‌دهد (خنجری، ابراهیم‌پور کاشانی و خنجری، ۱۴۰۱) در ذیل توان‌بخشی گفتاری و حرکتی از طرف معلمان توجه شده است. با توجه به نتایج حاصل علاوه‌بر شیوه‌های تدریس متنوع در مهارت‌آموزی، لازم است تا در تدوین محتوای کتاب‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه که بخشی از

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]
[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

فرایند برنامه‌ریزی درسی است، ملاحظه‌های ساحت‌های تربیتی حاکم بر فلسفه تعلیم‌وتربیت که ناظر بر رشد و توانمندی دانش‌آموزان برای درک و فهم دانش پایه و عمومی، کسب مهارت‌های دانش‌افزایی، به‌کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی جهت بروز خلاقیت و نوآوری و نیز کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی است، مورد توجه قرار گیرد (مهارت‌آموزی، ۲۰۱۶). همین‌طور برنامه آموزش مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی در صورتی‌که با روش چندرسانه‌ای انجام شود، باعث بهبود رفتار سازشی، مهارت ارتباطی، مهارت اجتماعی و مهارت زندگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خواهد شد (مرادی،۲۰۲۱).

بنابراین با توجه به یافته‌های حاصل و ادراک معلمان از پاسخ‌گویی برنامه درسی مهارت‌آموزی به نیازهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، شایسته است در مهارت‌آموزی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان لحاظ شده و از سایر روش‌ها با توجه به ویژگی فردی دانش‌آموزان استفاده و سطح فهم و درک دانش‌آموزان با مفاهیم و مضامین انطباق داده شود. به‌علاوه، بهتر است آنان پس از آموزش و یادگیری مهارت به‌وسیله دانش‌آموزان، در موقعیت مشابه قرار داده شوند تا به‌صورت واقعی مهارت‌های زندگی را تمرین کنند. به عبارت دیگر، معلم باید اطمینان پیدا کند که رفتار آموخته‌شده اجتماعی به موقعیت‌های مختلف قابل انتقال است و از سه رویکرد رایج برای تلفیق آموزش مهارت‌های زندگی در برنامه درسی، یعنی الف- برگزاری دوره‌های آموزشی خاص؛ ب- تلفیق مهارت‌های زندگی در محتوای درسی و ج- استفاده از تجربیات جامعه (اسکانلون، پاسون و راسکایند، ۲۰۱۷) بهره گیری شود. مبحث دیگری که در خصوص مهارت‌آموزی در مدرسه لازم است به آن توجه شود، مشارکت خانواده‌ها در آموزش مهارت‌های زندگی و مهارت‌های خودیاری است و برنامه درسی مهارت‌های زندگی که دوران کرونا در سایه دروس دیگر به آن بی‌توجهی شده است، در دوره پساکرونا به‌طور جدی و براساس نیازهای منحصربه‌فرد هر دانش‌آموز در برنامه درسی قرار گیرد. رهیافت‌ها و پیشنهادهای برگرفته از این مطالعه، بر ضرورت توجه به نظر معلمان به‌منظور نوعی مداخله تربیتی و غنی‌سازی برنامه درسی مهارت‌آموزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تأیید گذاشته است و پیشنهاد می‌شود که برای تعمیم‌پذیری و دریافت نکته‌های ارزنده‌تر درخصوص پاسخ‌گویی برنامه درسی مهارت‌آموزی، مطالعات مشابه در سایر دوره‌های تحصیلی و ناتوانایی‌ها انجام شود تا بتوان براساس یافته‌های به‌دست‌آمده به مداخله‌های تربیتی موردنیاز پرداخت.

تشکر و قدردانی

این مطالعه با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه زابل با پژوهانه شماره uoz-GR_7943 انجام شد. پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند که از دانشگاه زابل به دلیل حمایت مالی و همچنین تمامی شرکت‌کنندگان برای مشارکت در پژوهش تشکر و قدردانی کنند.

پی‌نوشت

1. Developmental model
2. Functional curriculum
3. Life skills
4. Communication skills
5. Personal and social skills
6. Aesthetic and creative skills
7. Physical skills
8. Mathematical skills
9. Phenomenology
10. Purposive sampeling
11. Trustworthiness

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

12. Credibility
13. Transferability
14. Dependability
15. Confirmability
16 . Qualitative objectivity
17. . Peer debriefing
18 . Member check

منابع

AlJameel AH, Gulzar S, Gupta M. (2023). Oral Health Promotion among Individuals with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. European Journal of Dentistry. 2023 May. **DOI:**10.1055/s-0043-1768151.

Asbury K, Fox L, Deniz E, Code A, Toseeb U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? J of Autism and Dev Dis, 51(5),1772-80. **DOI:** 10.1007/s10803-020-04577-2.

Beccaluva E, Riccardi F, Gianotti M, Barbieri J, Garzotto F. (2021). VIC - A Tangible User Interface to train memory skills in children with Intellectual Disability. International Journal of Child-Computer Interaction. 32: 10-37. **DOI:** 10.1016/j.ijcci.2021.100376.

Behpajoh A., Asareh A., Abolhasani Z. (2010). The effectiveness of the professional skills training program on the efficiency of intellectually disabled students in secondary school from the point of view of teachers of special schools in Tehran. Psychological Research. 3 (12): 1-21. (Persian)

Behrad B. (۲۰۰۵). Educational content and preparation of teachable mentally retarded children in the field of independent life skills from the point of view of teachers and parents. Exceptional Children's Quarterly. 5 (3): 271-294. (Persian)

Boon S, Johnston B, Webber S. (2007). A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. Journal of Documentation. 63(2): 204-228. **DOI:** 10.1108/00220410710737187.

Brown L, Branston M B, Hamre-Nietupski S, Pumpian I, Certo N, Grunewald L. (1979). A strategy for developing chronological-ageappropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and adults. Journal of Special Education. 13: 81–90. **DOI:** 10.1177/002246697901300113.

Cobb RB, Alwell M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. Career Development for Exceptional Individuals. 32(2), 70–81. **DOI:** 10.1177/0885728809336

Couwenhoven T. (2007). Teaching children with down syndrome about their bodies, boundaries, and sexuality: A guide for parents and professionals. Woodbine House.

Dixon DR, Bergstrom R, Smith MN, Tarbox J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. Res Dev Disable. 31(5):985-94. **DOI:** 10.1016/j.ridd.2010.03.007.

Dvorsky M, Shroff D, Larkin Bonds W. (2023). Impacts of COVID-19 on the School Experience of Children and Adolescents with Special Educational Needs and Disabilities Current Opinion in Psychology. 1-18. **DOI:** 10.1016/j.copsyc.2023.101635 .

Dymond S K. (2011). Preparing Students with Significant Cognitive Disabilities for Life Skills, in Handbook of Special Education, 1rst Edition, Edited by Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Cullen Pullen, P. New York: Routledge.

Emami Sigaroudi A, Dehghan Nayeri N, Rahnavard Z, Nouri S. (۲۰۱۱). Qualitative research methodology. Phenomenology. ۲۲(۲): ۶۳-۵۶. (Persian)

Eskay M, Oboegbulem A. (2013). Designing Appropriate Curriculum for Special Education in Urban School in Nigeria: Implication for Administrators. US-China Education Review. 3(4), 252-258. **DOI:** 10.1016/j.dhjo.2013.101273.

Gibson W, Brown A. (2009). Working with qualitative data. London: Sage Publications.

Gopalan R T. (2016). Handbook of Research on Diagnosing, Treating, and Managing Intellectual Disabilities. Hershey: Information Science Reference.

Hallahan D, Kaufman J. (2018). Exceptional children: an introduction to special education. Translated by Farhad Maher. Tehran: Roshd. (Persian)

Hochman Y, Shpigelman C, Holle R, Werner S. (2022). Together in a pressure cooker" Parenting children with disabilities during the COVID-19 lockdown. Disability and Health Journal. 1-12. **DOI:** 10.1016/j.dhjo.2022.101273.

Hofmann V, Müllerm CM. (2021). Language skills and social contact among students with intellectual disabilities in special needs schools. Learning, Culture and Social Interaction. 30: 10-22. **DOI:** 10.1016/j.lcsi.2021.100534.

Hosseini S. B. Brahman M, Dadashi Moghadam F. (2016). A comparative study of the teacher training system of Iran with the teacher training system of Japan. The 8th International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran: Mehr Ashraq Conference Company. **DOI:** https://civilica.com/doc/676008. (Persian)

Jahng K E. (2020). South Korean mothers' childhood abuse experience and their abuse of their children with intellectual and developmental disabilities: Moderating effect of parenting self-efficacy. Journal of Child Abuse & Neglect. 101: 1-11. **DOI:** 10.1016/j.chiabu.2019.104324

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]

Jamshidi H, Faqihi A, Yousefzadeh Chausari MR. (2021). Extracting the characteristics of the basic elements of the skill learning curriculum of second year high school students. Research in Educational Sciences Curriculum Planning. 18 (41), 73-85. **DOI:** 10.30486/jsre.2021.1917944.1797. (Persian)

Kazemi p. (2021). Curriculum for mentally retarded students, Iranian Encyclopedia of Curriculum. 1-11. (Persian)

Khanjari S, Ebrahimpour Kashani H, Khanjari M. (2022). The effectiveness of cognitive rehabilitation on visual motor perception and working memory of children with developmental delay. Exceptional Children's Quarterly. 22 (4): 45-56. **DOI:** 20.1001.1.16826612.1401.22.4.5.6. (Persian)

Kiarie M W. (2006). Educational services for students with mental retardation in Kenya. International Journal of Special Education. 21(2):47-54. **DOI:** 10.1016/j.lcsi.2006.100534.

Lincoln Y, Guba EG. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage

Mamcasz-Viginheski LV, Silva S, Shimazaki E, Cassandre P. (2020). Formation of mathematical concepts by the intellectually disabled by means of soroban. Bolema. 34 (68): 970-994. **DOI:** 10.1590/1980-4415v34n68a07

McClain M, Golson ME, Murphy E. (2022). Executive functioning skills in early childhood children with autism, intellectual disability, and co-occurring autism and intellectual disability. Research in Developmental Disabilities. 122: 80-91. **DOI:**10.1016/j.ridd.2021.104169.

Mehrmohammadi M. (2018). Rethinking the teaching-learning process and teacher training. Tehran: Monadi Tarbiat Publications. (Persian)

Mohammadpour A. (2009). Quality assessment in qualitative research: principles and strategies of validation and generalizability. Social Science Quarterly. 48: 105-73. (Persian)

Moradi, R. (2021). The effectiveness of teaching social skills with a multimedia method on the adaptive behavior of mentally retarded students. Exceptional Children's Quarterly. 21 (3): 103-112. **DOI**: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.1.3. (Persian)

Padillo GG, Espina RC, Capuno RG, Manguilimotan RP, Calasang VO, Bellete JB. (2021). Functional Skills for Learners with Special Educational Needs amidst the COVID-19 Pandemic. Cypriot J of Ed Sci. 16(4):1893-916. **DOI:** 10.18844/cjes.v16i4.6057.

Sabeti M, Sepehr M, Ahmadi F. (2013). The role of higher education in national development. Iranian Journal of Social Development Studies. 6 (4):60-69. (Persian)

Saif Naraghi M, Naderi A. (2019). Psychology and education of exceptional children. Tehran: Arsbaran. (Persian)

Scanlon D, Patton R, Raskind M. (2017). Transition to Daily Living for Persons with High-Incidence Disabilities, in Handbook of Special Education, 2nd Edition, Edited by Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Cullen Pullen, P., New York: Routledge.

Skill training (2018). Exceptional Education Organization of the country. (Persian)

Sonnenschein S, Stites M L, Grossman J A, Galczyk H. (2022). This will likely affect his entire life": Parents' views of special education services during COVID-19. International Journal of Educational Research. 112: 10-19. **DOI:** 10.1016/j.ijer.2022.101941

Vuijk PJ, Hartman E, Scherder E, Visscher C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. J Intellect Disabil Res. 54(11):955-65. **DOI:**10.1111/j.1365-2788.2010.01318.

Wallen N E., Frankel JR. (2001). Educational Research: A guide to the process, Second Edition, Lawerance Erlbaum Accociate.

Weiss M P. (2018). How to Review for Teaching Exceptional Children. Teaching Exceptional Children. 50(3): 123-129. **DOI:** 10.1177/0040059917743480.

Zareei Mahmoodabadi H, Akrami L.(2021). Sexual Abuse in Adolescent Girls and Boys with Mild Intellectually Disable. J Community Health Research. 10(2):128-135. **DOI:** 10.18502/jchr.v10i2.6589.

Zarei Zwarki A. (2018). Design and validation of blended learning model with emphasis on digital technologies for students with special educational needs. Psychology of Exceptional People. 9 (34): 51-78. **DOI:** 10.22054/jpe.2019.43375.2004. (Persian)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.1.23]