

بررسی جایگاه توانمندسازی شغلی در برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر

معصومه السادات ابطحی^۱

چکیده: هدف اصلی از این پژوهش «بررسی جایگاه توانمندسازی شغلی در برنامه درسی دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر بوده است. جهت دستیابی به این هدف، به بررسی میزان تأثیر عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، زمان و ارزشیابی) بر هر یک از مؤلفه‌های توانمندسازی شغلی (مهارت‌های عمومی و اجتماعی، خودمدیریتی، خودکفایی فردی، خودکفایی اقتصادی و توانبخشی حرفه‌ای) پرداخته شد. روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی از نوع زمینه‌یابی بوده است. جامعه‌ی آماری در این پژوهش، کلیه‌ی کارشناسان ستادی (۴۵ نفر)، کلیه متخصصان برنامه‌ریزی درسی (۱۰۰ نفر)، کلیه دبیران مقطع متوسطه حرفه‌ای استان قزوین (۱۲۰ نفر) و کلیه کارفرمایان (۱۵ نفر) می‌باشد. نمونه‌ی این مطالعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد که تعداد ۲۲۳ نفر در این پژوهش شرکت نمودند. اطلاعات این تحقیق از طریق دو پرسشنامه، ۴۴ سؤالی محقق ساخته با معیارنمره گذاری ۱-۱۰ جمع‌آوری شد و با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (جدول، نمودارها، محاسبه فراوانی، درصد، انحراف معیار و ضریب تغییرات) و استنباطی (t تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون تعقیبی LSD) مورد تحلیل قرار گرفت؛ بر اساس نتایج به دست آمده از تحقیق، دو گروه متخصصان و کارشناسان، برنامه درسی را دارای قابلیت بالایی برای افزایش مهارت‌های پنجگانه (عمومی و اجتماعی، خودمدیریتی، خودکفایی فردی، خودکفایی اقتصادی و توانبخشی حرفه‌ای) دانش‌آموزان آهسته‌گام در راستای رسیدن به توانمندسازی شغلی قلمداد کرده‌اند ولی دو گروه دبیران و کارفرمایان این برنامه‌ها را دارای قابلیت اندکی برای توسعه مهارت‌های ذکر شده در بین دانش‌آموزان آهسته‌گام دانسته‌اند. بدین ترتیب با توجه به تفاوت نظر دو گروه متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان ستادی با دبیران و کارفرمایان، باید اذعان داشت نظر به اینکه دبیران و کارفرمایان به عنوان مجریان برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه‌ای می‌باشند؛ لازم است کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در تدوین برنامه‌ی درسی در راستای توانمندسازی شغلی دانش‌آموزان آهسته‌گام، تجدید نظر اساسی به عمل آورند.

کلید واژه‌ها: توانمندسازی شغلی، مقطع متوسطه حرفه‌ای، دانش‌آموز آهسته‌گام آموزش‌پذیر، برنامه ریزی درسی

^۱ - استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران (m_almasi2020@yahoo.com)

مقدمه

هدف آموزش به افراد آهسته‌گام^۱ آموزش‌پذیر، آماده ساختن آنها برای زندگی اجتماعی و فراگیری مهارت‌های ضروری جهت داشتن یک زندگی مستقل یا زندگی با حداقل وابستگی است (Hoffmann 1996:217, colligues & Watzke, 524:2008). Gonzalez, 2009:7, Shchelin, 2008:22؛ زیرا آهسته‌گام آموزش‌پذیر به فردی گفته می‌شود که بر اساس تعریف انجمن امریکایی نقیصه‌های عقلی، دارای هوش‌بهری بین ۵۵-۵۰ تا تقریباً ۷۰ هستند و در مدارس استثنایی تحصیل می‌کنند (Profaca, 2000:10, Reynolds & Janzen, 347:2010). براین اساس، از ضروریات برنامه‌های درسی این گروه آن است که فرصتی داده شود تا توانایی‌هایشان را برای حمایت از خود به ظهور برسانند و از یأس و ناامیدی ناشی از اینکه ممکن است نتوانند مانند دیگران در کارشان شایستگی پیدا کنند، جلوگیری شود (Gilbride, 2000:17, Verri, 2004:50, colligues, 2004:50, Wallsh, P.N & colligues, 1994:15). هدف برنامه درسی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی باید به گونه‌ای باشد که آنان را برای کسب شغل در آینده، تربیت کند (Gonzalez, 2009:145, colligues & DiPipi-Hoy, 2009:8, Dutta & colligues, 2008:327, Nota & colligues, 2008:438). بسیاری عقیده دارند که چون دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نمی‌توانند در برخی مباحث تحصیلی شایستگی کامل کسب کنند یا موفقیتی به دست آورند، لذا بهترین برنامه درسی برای آنان باید نوعی کلاس کارآموزی حرفه‌ای باشد (Szymanski, 2000:499). ولی تأکید بر این نکته ضروری است که دست اندرکاران آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، علاوه بر توجه به آموزش مهارت‌های پایه و تعدیل برنامه درسی، باید به نوعی اقدام کنند که در نوجوانان نسبت به آینده به ویژه موضوع استخدام، که برای آنان فایده بسیار دارد، بینش ایجاد شود (Lobben, 2007:31, Daniels, 2002:207, Roessler, 2002:207, Tsiantis, 1997:2, 2006:102). در این راستا پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که به جای آنکه مشاغل خاصی را به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر

¹ - Mental Retardation

بیاموزند، بهتر است مهارت‌های اساسی لازم جهت ورود به مشاغل نیمه‌تخصصی یا غیرتخصصی را در برنامه‌ی درسی این گروه بگنجانند (Luftig, 2005:323, Linderstorm, 2002:90, Yip, 2007:80).

برنامه‌ی درسی مشتمل بر تدابیری است که امکان سامان‌بخشی اقدامات جریان یاددهی- یادگیری را فراهم می‌کند و با سه پرسش عمده همراه است: چرا باید به آموزش اقدام کرد (هدف)، چگونه باید به آموزش اقدام کرد (روش) و چگونه می‌توان از توفیق فعالیت‌های آموزش اطلاع حاصل کرد؟ (ارزشیابی) (Walden Sr, 2009:7, Mosapour, 2009:21, Mehrmohammadi, 2009:44). بنابراین، برنامه‌ریزی درسی فعلیتی است که ضمن تعیین اهداف، چگونگی تحقق بخشیدن به آنها و راه‌های سنجش میزان تحقق آنها را در جریان یاددهی و یادگیری تعیین می‌کند (Walden Sr, 2009:8). در زمینه‌ی تعیین اهداف باید خاطر نشان کرد «امروزه به آموزش به صورت مقطعی نمی‌نگرند، به‌ویژه در مورد افراد کم‌توان ذهنی، آموزش و توانبخشی یک مقوله‌ی مادام‌العمر است که می‌تواند و می‌بایست گستره‌ی زندگی فرد از قبل از تولد تا پایان عمر را پوشش دهد» (Profaca, 2000:12, Migliore, 2008:36, Yip, 2007:81, & colligue Wadsworth, 2004:141). از آنجا که یک فرد کم‌توان ذهنی در تمامی مراحل زندگی به درجات مختلف و به انواع متنوعی از خدمات آموزش و توانبخشی نیازمند و وابسته است، لذا نگرش مقطعی به آموزش حرفه‌ای، یکی از آسیب‌های اثربخشی آموزش‌های این گروه است. برای تحقق بخشیدن به اهداف برنامه‌ی درسی و تبدیل آن به برنامه‌ی درسی کارآمد، «باید برنامه‌های آموزش شغلی اثربخش برای مراحل و موقعیت‌های مختلف زندگی فرد، طرح‌ها و راهبردهای به هم پیوسته و منسجمی را تدوین، اجرا و نظارت نمود؛ که در مجموع خودکفایی فردی و تداوم شغلی و پایداری نسبی وضعیت فرد را تأمین نماید» (shahnasarian, 2001:275, Alwell & colligue, 2009:83). «آموزش توانمند سازی شغلی، موجب سازگاری فرد در محیط، افزایش توانایی کارکردن با دیگران، یافتن شغل مناسب، باقی ماندن در کار و داشتن زندگی مستقل در افراد عقب مانده ذهنی

آموزش‌پذیر می‌شود» (Lobben, 1997:55, Clark, 1994:36, Yip, 2007:80). بر این اساس می‌توان پرسید که در برنامه‌های جاری حرفه‌آموزی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر در ایران، تا چه میزان به آموزش مهارت‌های توانمندسازی شغلی توجه می‌شود و تا چه میزان باید به چنین موضوعی توجه شود؟

مبانی نظری و سوابق پژوهش

کسب مهارت‌های فردی و اجتماعی و سازگاری با موانع زندگی، همواره بخش مهمی از زندگی افراد عقب مانده ذهنی است و در ادوار متفاوت زندگی آنان، به اشکال گوناگون تجلی می‌یابد (Alwell & colligue, 2009:83, Shchelin, 2004:69). روانشناسان در بررسی اختلالات رفتاری و انحرافات اجتماعی، به این نتیجه رسیده‌اند که بسیاری از اختلالات و آسیب‌ها در ناتوانی افراد عقب مانده ذهنی، در تحلیل‌های «خود» و «موقعیت خود» ریشه دارند (Enslin, 2008:53). در این راستا جهت جلوگیری از انزوای افراد کم‌توان ذهنی در جامعه، باید راهکارهای روبه‌رو شدن با موقعیت‌های دشوار زندگی را به آنان آموخت. توانمندی شغلی، آن نوع توانایی شناختی، عاطفی و عملی است که برای موفقیت و احساس شادمانی در زندگی روزمره معمولی و عادی مورد نیاز است و اهداف آموزش این مهارت‌ها، از الزامات و نیازهای روزمره زندگی محسوب می‌شود (Enslin, 2008:27). به نظر (Enslin, 2008)، توانمندی شغلی، یعنی «ایجاد روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی بدون کمک دیگری، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود و یا دیگران صدمه می‌زنند» (Enslin, 2008:16). توانمندی شغلی بر این اصل استوار است که فرد عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر حق دارد توانمند شود و نیاز دارد که بتواند از خود و علایق خود در برابر موقعیت‌های سخت زندگی دفاع کند (Bradley, 2008:35, Migliore, 2008:35). Paul, A, 1988:18, Bond, 1992:245, Enslin, 2008:35). در کل، می‌توان گفت منظور از توانمندی شغلی، آن نوع از قابلیت‌ها و مهارت‌های عملی است که موجب رفتارهای مثبت و سازگارانه شده و احساس کامیابی، توانمندی و شادکامی را در زندگی

فردی و یافتن شغل، رضایت از شغل و ثبات شغل را در زندگی اجتماعی برای فرد کم‌توان ذهنی پدید می‌آورد (Daniels, 2007:34, Luftig, 2005:318, Migliore, 2008:35). این قابلیت‌ها افراد آهسته‌گام آموزش‌پذیر را قادر می‌سازد تا با خود، دیگران و با کل جامعه با موفقیت کنار بیایند و در عین حال به مهارت‌ها و رفتارهایی اشاره دارد که فرد را قادر می‌سازند مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران با خواست‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه به‌ویژه در روابط بین فردی به شکل مؤثری روبه‌رو شود (Foster, 2006:12, Ferrari, 2008:438, Blustein, 2006, Cinamon, 2004:212, Nota & colligues, 2006:371). وجه مشترک برداشت‌های گوناگون از مهارت توانمندسازی شغلی، تأکید بر مقوله‌های ذیل است: مهارت‌های اجتماعی، مقابله با هیجانات منفی و استرس، مهارت‌های تصمیم‌گیری، خودکنترلی، ابراز وجود، آگاهی شغلی و حرفه‌ای، خود‌مدیریتی، خودکفایی فردی و اقتصادی (Foster, 2006:23, Hall, 2010:51, Nota & colligues, 2006:373).

براساس تحقیقات انجام شده «فاصله‌ی زیادی میان برنامه‌ی درسی و محیط واقعی کار وجود دارد» (Alwell & colligues, 2009:84, Walden Sr, 2009:11). همچنین بسیاری از افراد کم‌توان ذهنی پس از تحصیلات دوره‌ی متوسطه، به عنوان عنصری غیرفعال در جامعه محسوب می‌شوند (Verri & colligues, 2004:49). موفقیت در کار و شغل به مهارت‌هایی بستگی دارد که فرد در مدرسه می‌آموزد. آموزش این مهارت‌ها باید تا هنگامی که فرد به عنوان یک بزرگسال در جامعه تثبیت می‌شود، ادامه یابد (DiPipi-Hoy, 2009:146). در هر صورت باید به خاطر داشت که «افراد کم‌توان ذهنی علاوه بر کمبودهای سازشی، در زمینه توانایی‌های شغلی نیز دارای مشکلات قابل توجهی هستند» (Gonzalez, 2009:3, Hyatt, 2007:86). تلفیق به موقع آموزش شغلی و برنامه درسی ویژه، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا درباره‌ی مشاغل موجود، مشاغل مورد علاقه و مشاغلی که علاقه‌ای به آنها ندارند، آگاه‌تر شوند. افزودن آموزش شغلی به برنامه‌ی درسی این احتمال را افزایش می‌دهد که

فرایند برنامه‌ی درسی به فعالیتی منجر شود که این دانش‌آموزان بتوانند به طور مؤثری در آن شرکت کرده و به توانمندی شغلی برسند (Wehmeyer, 2006:3, Chambers & Frank, 2007:5). مطالعات نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزش شغلی تحول محور، در افزایش شایستگی شغلی دانش‌آموزان در معرض خطر (Frank & Singleton, 2000:134)، بهبود ابعاد دیگر همانند حضور مرتب در مدرسه و پیشرفت نمره‌ها، بهبود باورهایی درباره خود و دیگران و ادراک فرد از فرصت‌های آینده، موفقیت‌آمیز بوده‌اند. با مرتبط ساختن تحصیلات به کار و زندگی، برنامه‌ریزان می‌توانند اولین گام مهم در کمک به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی را برای ماندن در مدرسه بردارند (Levinson & Palmer, 2005:12). بدیهی است توانمندی شغلی در آنان نوعی خودکفایی فردی را نیز سبب می‌شود و مهم این است که این افراد توانمندی شغلی را به منظور پیدا کردن کار، باقی ماندن بر سرکار، موفق بودن، داشتن زندگی مستقل در جامعه و انطباق هرچه بیشتر با جامعه به کار گیرند (Warren-Peace, 2009:4, Kiernan, 2000:94, Alwell & colligues, 2009:84). برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با وارد ساختن آموزش شغلی مناسب هر گروه در برنامه‌ی درسی، علاقه‌ی دانش‌آموزان به برنامه‌های روزمره‌شان را بیشتر نمایند و باعث شوند آنها به طور مؤثری به این برنامه‌ها بپردازند (Foster, 1996, Gibbons, 1984:71, Gonzalez, 2009:14, Walden Sr, 2009:15, Perkins, 2002:295).

Enslin (۲۰۰۸) در توضیح و تفسیر توانمندی شغلی، کارکنانی را به لحاظ شغلی توانمند می‌داند که از توانایی‌ها و مهارت‌های فنی و فرایندی برخوردار باشند، از دانش نظری و تخصصی خود در محیط واقعی کار استفاده کنند، از مهارت‌ها و شایستگی‌های کلیدی برخوردار بوده و ترکیبی از ویژگی‌های شناختی و نیمه شناختی را دارا باشند (Enslin, 2008:12). (Alwell & colligues 2009) توانمندی شغلی را ترکیب هم‌افزای کیفیت‌ها و صلاحیت‌های فردی، مهارت‌های فنی و فرایندی و مهارت‌ها و شایستگی‌های کلیدی می‌دانند (Alwell & colligues, 2009:85, Fornes, 2007). ابعاد توانمندی شغلی را در سه دسته‌ی اصلی تقسیم نموده است که شامل مهارت‌های

آکادمیک، مهارت‌های مدیریت فردی و مهارت‌های کار گروهی است (Fornes 2007:23). در عین حال؛ (Katherine Quigley 2007:20)، (Enslin 2008:14)، (Brown 2002) و (Taylor 2005:204)، گروه‌بندی زیر را از مهارت‌های خودکفایی فردی ارایه می‌دهند:

- شایستگی‌های فردی: ریاضیات، خواندن و نوشتن، مهارت‌های ارتباطی؛
 - قابلیت اعتماد: اخلاق و مدیریت فردی، رشد حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری؛
 - مهارت‌های اجتماعی: توانایی‌های سازمانی، توانایی در مذاکره، کار گروهی؛
- با توجه به موارد ذکر شده و به استناد نظر Fornes (2007:10) می‌توان گفت «توانمندی شغلی» در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شامل نهادینه شدن دانش (آنچه فرد می‌داند)، مهارت‌ها (آنچه فرد بر اساس دانسته‌های خود قادر به انجام است) و نگرش‌ها (چگونگی بهره‌گیری فرد از مهارت‌های خود در ارتباط با اهداف و زندگی) می‌باشد. این مهارت‌ها به افراد کم‌توان ذهنی کمک می‌کند تا در محیط‌های اجتماعی بازخورد مثبت دریافت کنند، از روبه‌رو شدن با بازخوردهای منفی احتراز نمایند و در برقراری روابط بین فردی موفق‌تر عمل نمایند (Enslin 2008:16, Taylor 2005:207, Wadsworth 2004:141, Fornes 2007:1).

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و سازمان آموزش و پرورش استثنایی ایران، اهداف آموزش به افراد کم‌توان ذهنی آماده به کار (دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای) را در قالب «دستیابی به خودکفایی فردی و اقتصادی و ارتقای انگیزه‌ی کار و فعالیت و کسب مهارت‌های شغلی» با تأکید بر توانبخشی حرفه‌ای عنوان نموده است (Motaghiani, 53:2009). اما، با وجود تلاش‌های آموزش و پرورش استثنایی ایران در زمینه‌ی توانمندسازی شغلی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر برای داشتن زندگی سالم و سازگارانه، این گروه از نظر شاخص‌های کسب مهارت‌های خودکفایی فردی دچار مشکلاتی در زندگی هستند.

تحقیقات صورت گرفته در زمینه‌ی دوره‌ی مهارت‌های حرفه‌ای، بیانگر آن است که نیل به اهداف توانمندسازی شغلی در صحنه‌ی عمل چندان مورد تأیید قرار نگرفته و

میزان دستیابی دانش‌آموختگان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر به توانمندسازی شغلی، فقدان یا کمبود آن را نشان می‌دهد (Foster, 2006:14, Warren-Peace, 2009:45, Dutta, 2008:326, Daniels, 2007:140, Wadsworth, 2004:141, Walden, 2008:326, Dutta, 2008:326, Profaca, (1988) Bradley Paul, (2008) Migliore, (2009) Sr Enslin (۲۰۰۸)، در تحقیقات خود نشان دادند که نیل به اهداف استقلال اجتماعی و اقتصادی با ارایه آموزش‌های صرفاً نظری به‌ویژه از نوعی که در مقاطع تحصیلی آموزش و پرورش استثنایی ارایه می‌گردد، امکان‌پذیر نیست؛ بلکه آموزش‌های کاملاً کاربردی و مهارت‌مداری لازم است که نیازهای فرد معلول را به عنوان یک عضو جامعه مدنظر قرار دهد. Lawer & colligues (2009) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که گرچه اقدام برگزاری کلاس‌های حرفه‌آموزی در مقاطع مختلف اقدام صحیحی است؛ اما برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه‌ای نیاز به غنای بیشتری دارد تا رغبت و علائق حرفه‌آموزان را برانگیزاند (Lawer & colligues, 2009:493). Katherine (2007) در تحقیقی نتیجه گرفتند که محتوای برنامه درسی مقطع متوسطه حرفه‌ای باید به گونه‌ای غنی گردد تا موجب افزایش مهارت‌های زندگی روزمره افراد عقب مانده ذهنی شود (Marwaha & Johnson, 2004:340). در ایران نیز تحقیقاتی که تا کنون صورت گرفته همگی تأکید بر غنی کردن محتوای برنامه درسی و آموزش‌های کاربردی برای دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی داشته‌اند. با توجه به موضوعاتی که مطرح گردید مسأله اساسی پژوهش حاضر، این است که تا چه میزان برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای در ایران، قادر بوده است دانش‌آموزان را به مهارت توانمندسازی شغلی برساند؟

اهداف و پرسش‌های پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر «بررسی جایگاه توانمندسازی شغلی در برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش‌پذیر» بوده و برای پیگیری این هدف، سه پرسش به شرح زیر مطرح و دنبال گردید:

- ۱- برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تا چه میزان باید به مهارت توانمندسازی شغلی توجه داشته باشد؟
- ۲- برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی هم‌اکنون تا چه میزان به مهارت توانمندسازی شغلی توجه دارد؟
- ۳- برنامه درسی کنونی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از حیث توجه به مهارت توانمندسازی شغلی تا چه میزان با وضعیت مطلوب متفاوت است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش انجام این پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی بوده است. در اینجا تلاش شد تا با کسب اطلاع از نظرات و دیدگاه‌های دست‌اندرکاران و متخصصان امور آموزش متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، تصویری از آنچه «باید باشد» و «آنچه هست» ارائه گردد و از طریق «مقایسه» دو وجه مذکور، در باره‌ی وضعیت کنونی قضاوتی به عمل آید و الزامات آینده آشکار شود. گروه‌های دست‌اندرکار شامل دبیران مدارس، کارشناسان ستادی، متخصصان و کارفرمایان (صاحبان مشاغل) می‌باشند. منطبق با انتخاب با عنایت به نظریه‌ی سطوح برنامه درسی یا الگوی مطالعه نظام مدرسه‌ای^۲ (Mosapour, 2009:23) آن است که نظرات متخصصان برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی معرف برنامه‌ی درسی آکادمیک، نظرات کارشناسان ستادی معرف برنامه‌ی درسی رسمی، نظرات دبیران معرف برنامه‌ی درسی آموزشی و نظرات کارفرمایان معرف برنامه‌ی درسی تجربه شده توسط دانش‌آموزان آهسته‌گام می‌باشد.

جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری این تحقیق را کلیه کارشناسان ستادی سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۴۵ نفر)، کلیه متخصصان برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی آگاه از آموزش متوسطه حرفه‌ای (۱۰۰ نفر)، کلیه دبیران که در مقطع متوسطه

² A Study of Schooling (SOS)

حرفه‌ای در سال ۸۹-۸۸ در استان قزوین مشغول به خدمت بوده‌اند (۱۲۰) نفر و کارفرمایانی که در شهر قزوین در سال ۱۳۸۸ دارای کارمندان کم توان ذهنی بوده‌اند (۱۵) نفر تشکیل می‌دهد.

حجم و روش نمونه‌گیری

در سه گروه اول، برای تعیین حجم نمونه‌ی آماری از فرمول کوکران استفاده شده و در انتخاب نمونه کارفرمایان از روش تمام‌شماری استفاده شد. بر این اساس تعداد ۸۰ نفر متخصص برنامه‌ریزی درسی، ۴۰ نفر کارشناس ستادی، ۹۲ دبیر و ۱۵ کارفرما، نمونه آماری مورد نظر را تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه از شیوه‌ی در دسترس استفاده شد و کسانی که حاضر به همکاری بودند، به ارایه اطلاعات اقدام کردند.

روش جمع‌آوری داده‌ها

جهت جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز پژوهش، از پرسشنامه استفاده شده است. این پرسشنامه در این پژوهش و بر اساس چهارچوب نظری آن تهیه شد. پرسشنامه شامل ۴۴ گویه درباره‌ی عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی، زمان و محیط) دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای بود و بر سنجش مؤلفه‌های توانمندسازی شغلی (شامل: شناسایی و ارزیابی توانایی‌های شخصی، تعیین اهداف شخصی، تعهد به کار و وجدان کاری، توانایی اجرای کار بدون نظارت، توانایی کارآفرینی، حفظ کار و سازگاری در جامعه و روابط میان فردی) تمرکز داشت. در پرسشنامه طیف نمرات برای کسب پاسخ‌ها لحاظ شد و این طیف نمره‌گذاری (۰-۱۰) شرایط را برای استفاده از مقیاس فاصله‌ای فراهم کرد. پایایی پرسشنامه با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ (۰/۹۵) و روایی آن با استفاده از قضاوت متخصصان (روانشناسان کودکان استثنایی و برنامه‌ریزان درسی) به‌دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. در تحلیل توصیفی داده‌ها از فراوانی، درصد و درصد تراکمی، میانگین و ... و در تحلیل استنباطی از آزمون‌های مقایسه میانگین‌ها (T)، و جهت سنجش

معناداری تفاوت‌ها و مورد آزمایش قرار دادن فرضیه‌های مربوط به وجود تفاوت میان میانگین‌های دو یا بیش از دو جامعه از آزمون تحلیل واریانس (ANOVA) جهت بررسی معناداری تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی (LSD) استفاده شده است.

یافته‌ها و نتایج پژوهش

۱. برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تا چه میزان باید به مهارت توانمندسازی شغلی توجه داشته باشد؟

برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر همه‌ی گروه‌های مرجع باید به مهارت توانمندسازی شغلی توجه جدی داشته باشد. این توجه نیز باید در همه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی ظهور یابد. با نگاهی کمی، می‌توان گفت که گروه‌های مرجع بر این باورند که ارزش این مقوله در برنامه‌ی درسی ۹۴ درصد است. گرچه از نگاه آنان می‌توان تفاوت‌هایی را بین عناصر برنامه در نظر گرفت؛ اما در مجموع محتوای برنامه‌ی درسی باید بیشترین عنایت را به مهارت‌های توانمندسازی شغلی داشته باشد.

جدول ۱. شاخصهای آماری عناصر برنامه درسی مهارت توانمندسازی شغلی در وضع مطلوب

عناصر برنامه درسی مهارت‌های توانمندسازی شغلی در							شاخص	افراد
وضع مطلوب								
هدف‌ها	محتوا	روش‌ها	ارزشیابی	زمان	محیط			
۹/۳۳	۹/۵۶	۹/۳۳	۹/۶۷	۹/۵۶	۹/۷۸	کمینه	کارشناس	
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	بیشینه		
۹/۷۸	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰	میانه		
۹/۸۱	۹/۱۹	۹/۸۹	۹/۹۲	۹/۹۰	۹/۹۴	میانگین		
۰/۱۶	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۹	انحراف معیار		
۹/۴۴	۹/۵۶	۹/۵۶	۹/۵۶	۹/۴۴	۹/۵۶	کمینه	متخصص	
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	بیشینه		
۹/۸۳	۹/۸۹	۹/۸۹	۱۰	۱۰	۱۰	میانه		
۹/۸۲	۹/۹۰	۹/۹۰	۹/۹۰	۹/۹۰	۹/۹۰	میانگین		
۰/۱۵	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۵	۰/۱۳	انحراف معیار		

افراد	شاخص	عناصر برنامه درسی مهارت‌های توانمند سازی شغلی در				
		محتوا	روش‌ها	ارزشیابی	زمان	محیط
دبیر	معیار					
	کمینه	۸/۵۶	۹/۴۴	۹/۳۳	۹/۱۱	۹/۱۱
	بیشینه	۹/۴۴	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	میانه	۹/۰۰	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۶۷
	میانگین	۹/۰۳	۹/۷۸	۹/۷۷	۹/۷۲	۹/۷۵
کارفرما	انحراف	۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۱۸	۰/۲۲	۰/۲۱
	معیار					
	کمینه	۸/۶۷	۹/۴۴	۹/۴۴	۹/۳۳	۹/۲۲
	بیشینه	۹/۳۳	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	میانه	۹/۰۰	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸	۹/۷۸
کل	میانگین	۸/۹۷	۹/۸۰	۹/۷۹	۹/۷۶	۹/۷۳
	انحراف	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۲۵
	معیار					
	کمینه	۸/۵۶	۹/۴۴	۹/۳۳	۹/۱۱	۹/۱۱
	بیشینه	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	میانه	۹/۵۶	۹/۸۹	۹/۸۹	۹/۸۹	۹/۸۹
	میانگین	۹/۴۴	۹/۸۵	۹/۸۴	۹/۸۲	۹/۸۳
	انحراف	۰/۴۳	۰/۱۷	۰/۱۷	۰/۲۰	۰/۲۰
	معیار					

در مجموع، گروه‌های مورد بررسی بر این اعتقادند که در وضعیت مطلوب باید بحث مهارت‌های توانمند سازی شغلی با نمره‌ی ۹۴ درصد در هدف‌ها، با نمره ۹۹ درصد در محتوا، با نمره ۹۸ درصد در روش‌ها، با نمره ۹۸ درصد در ارزشیابی، ۹۸ درصد در زمان و ۹۸ درصد در محیط دنبال شود (جدول ۲). از این حیث گروه‌های مورد بررسی دارای نظرات مشابهی بوده‌اند و همه‌ی آنها ترتیب عنایت عناصر برنامه‌ی درسی به مهارت‌های توانمند سازی شغلی را به شرح مذکور دانسته‌اند ولی اهمیت موضوع برای همه‌ی گروه‌ها یکسان نیست (جدول ۲).

جدول ۲: تفاوت نظر گروه‌ها درباره‌ی اهمیت عنایت برنامه‌ی درسی به مهارت توانمندسازی شغلی (وضعیت مطلوب)

P	F	DF	MS	SS	منابع تغییر	تأثیر عناصر برنامه بر مهارت‌ها
۰/۰۰۰	۲۱/۲	۳	۰/۷	۲/۰	بین گروهی	محیط
		۲۲۳	۰/۰	۷/۰	درون گروهی	
		۲۲۶		۹/۰	جمع	
۰/۰۰۰	۱۳/۱	۳	۰/۴	۱/۳	بین گروهی	زمان
		۲۲۳	۰/۰	۷/۶	درون گروهی	
		۲۲۶		۸/۹	جمع	
۰/۰۰۰	۱۹/۲	۳	۰/۶	۱/۹	بین گروهی	ارزشیابی
		۲۲۳	۰/۰	۷/۲	درون گروهی	
		۲۲۶		۹/۰	جمع	
۰/۰۰۰	۱۱/۰	۳	۰/۳	۰/۹	بین گروهی	روشها
		۲۲۳	۰/۰	۶/۰	درون گروهی	
		۲۲۶		۶/۸	جمع	
۰/۰۰۰	۱۲/۲	۳	۰/۳	۰/۹	بین گروهی	محتوا
		۲۲۳	۰/۰	۵/۳	درون گروهی	
		۲۲۶		۲/۶	جمع	
۰/۰۰۰	۴۲۱/۶	۳	۱۱/۹	۳۵/۶	بین گروهی	هدفها
		۲۲۳	۰/۰	۶/۳	درون گروهی	
		۲۲۶		۴۱/۹	جمع	
۰/۰۰۰	۵۵/۷	۳	۱/۳	۳/۸	بین گروهی	کل
		۲۲۳	۰/۰	۵/۱	درون گروهی	
		۲۲۶		۸/۹	جمع	

آزمون تحلیل واریانس نشان می‌دهد که بین نظرات گروه‌های چهارگانه یعنی کارشناس، متخصص، دبیر و کارفرما در باره‌ی عنایت برنامه‌ی درسی به مهارت‌های توانمندسازی شغلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P=۰/۰۰۰$ ، $df=۲۲۳$ و ۳ ، $F=۵۵/۶$).

جدول ۳: نتایج آزمون تعقیبی (LSD) بر حسب گروه‌های چهارگانه درباره عنایت برنامه درسی به افزایش مهارت توانمندسازی شغلی در وضعیت مطلوب

تأثیر عناصر برنامه بر مهارت‌ها	کارشناسان	متخصصان	دبیران	کارفرمایان
محیط	کارشناسان	۰/۰۴	۰/۲۱	۰/۲۲
	متخصصان	-	۰/۱۷	۰/۱۸
	دبیران	-	-	۰/۰۱
	کارفرمایان	-	-	-
زمان	کارشناسان	۰/۰۰	۰/۱۵	۰/۱۷
	متخصصان	-	۰/۱۵	۰/۱۷
	دبیران	-	-	۰/۰۲
	کارفرمایان	-	-	-
ارزشیابی	کارشناسان	۰/۰۲	۰/۲۰	۰/۱۶
	متخصصان	-	۰/۱۸	۰/۱۳
	دبیران	-	-	-۰/۰۴
	کارفرمایان	-	-	-
روش	کارشناسان	-۰/۰۱	۰/۱۲	۰/۱۰
	متخصصان	-	۰/۱۳	۰/۱۱
	دبیران	-	-	-۰/۰۲
	کارفرمایان	-	-	-
محتوا	کارشناسان	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۱۱
	متخصصان	-	۰/۱۲	۰/۱۰
	دبیران	-	-	۰/۰۲
	کارفرمایان	-	-	-
هدف	کارشناسان	-۰/۰۱	۰/۷۸	۰/۸۴
	متخصصان	-	۰/۷۹	۰/۸۴
	دبیران	-	-	۰/۰۶
	کارفرمایان	-	-	-
کل	کارشناسان	۰/۰۱	۰/۲۷	۰/۲۶
	متخصصان	-	۰/۲۶	۰/۲۶
	دبیران	-	-	۰/۰۰
	کارفرمایان	-	-	-

نتایج آزمون تعقیبی (LSD) حاکی از آن است که تفاوت نظر در بین همه‌ی گروه‌های مورد بررسی معنی‌دار است. یعنی نظرات کارشناسان، متخصصان، دبیران و کارفرمایان درباره‌ی عنایت برنامه‌ی درسی به مهارت توانمندسازی شغلی متفاوت از یکدیگر است. همچنین این تفاوت در هر یک از ابعاد برنامه یعنی محیط، زمان، ارزشیابی، روش، محتوا و هدف نیز وجود دارد.

۲. برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی هم‌اکنون تا چه میزان به مهارت توانمندسازی شغلی توجه دارد؟

برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر همه‌ی گروه‌های مرجع چندان توجهی به مهارت توانمندسازی شغلی نداشته است. این کم‌توجهی نیز در همه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی ظهور یافته است. با نگاهی کمی، می‌توان گفت که گروه‌های مرجع بر این باورند که ارزش این مقوله در برنامه‌ی درسی کنونی حدود ۵۶ درصد است. گرچه از نگاه آنان می‌توان تفاوت‌هایی را بین عناصر برنامه در نظر گرفت؛ اما در مجموع هدف‌های برنامه‌ی درسی بیشترین عنایت را به مهارت توانمندسازی شغلی داشته‌اند.

جدول ۴. شاخصهای آماری عناصر برنامه درسی مهارت توانمندسازی شغلی در وضع

موجود

اهدافها	محتوا	موجود				محیط	زمان	ارزشیابی	روشها	محتوا	اهدافها	شاخص	افراد
		محتوا	روشها	ارزشیابی	محیط								
۸/۱۱	۸/۰۰	۷/۸۹	۷/۸۹	۷/۸۹	۷/۵۶	۸/۱۱	بی	۷/۸۹	۷/۸۹	۸/۱۱	کارشناس	کمینه	
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰		۱۰	۱۰	۱۰		بیشینه	
۹/۳۹	۹/۴۴	۹/۴۴	۹/۳۹	۹/۳۳	۹/۲۲	۹/۳۳		۹/۳۹	۹/۴۴	۹/۳۳		میان	
۹/۳۴	۹/۳۴	۹/۳۹	۹/۳۵	۹/۳۳	۹/۲۶	۹/۳۳		۹/۳۴	۹/۳۴	۹/۳۳		میانگین	
۰/۵۱	۰/۴۹	۰/۵۱	۰/۵۴	۰/۴۹	۰/۶۱	۰/۴۹		۰/۵۱	۰/۴۹	۰/۶۱		انحراف	
												معیار	
۸/۰۰	۷/۸۹	۷/۷۸	۸/۰۰	۷/۸۹	۷/۶۷	۷/۸۹		۷/۸۹	۷/۸۹	۷/۶۷	متخصص	کمینه	
۹/۸۹	۱۰/۰۰	۹/۵۶	۹/۳۳	۹/۴۴	۱۰/۰۰	۹/۴۴		۹/۸۹	۱۰/۰۰	۱۰/۰۰		بیشینه	
۸/۹۴	۸/۸۹	۸/۶۷	۸/۶۷	۸/۷۸	۹/۰۰	۸/۷۸		۸/۹۴	۸/۸۹	۸/۶۷		میان	
۸/۹۵	۸/۷۹	۸/۷۳	۸/۷۰	۸/۷۵	۸/۹۵	۸/۷۵		۸/۹۵	۸/۷۹	۸/۷۳		میانگین	
۰/۴۲	۰/۴۴	۰/۳۶	۰/۳۵	۰/۴۲	۰/۵۱	۰/۴۲		۰/۴۲	۰/۴۴	۰/۳۶		انحراف	
												معیار	
۱/۴۴	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۵۶	۰/۵۶	۰/۵۶		۱/۴۴	۰/۲۲	۰/۲۲	دبیر	کمینه	
۴/۴۴	۲/۸۹	۳/۰۰	۳/۳۳	۳/۴۴	۳/۶۷	۳/۴۴		۴/۴۴	۲/۸۹	۳/۰۰		بیشینه	
۳/۰۰	۱/۷۸	۱/۴۴	۱/۵۶	۱/۸۳	۲/۱۱	۱/۸۳		۳/۰۰	۱/۷۸	۱/۴۴		میان	
۲/۹۲	۱/۵۳	۱/۴۴	۱/۶۱	۱/۹۲	۲/۱۰	۱/۹۲		۲/۹۲	۱/۵۳	۱/۴۴		میانگین	
۰/۶۶	۰/۷۳	۰/۷۰	۰/۷۲	۰/۷۲	۰/۷۶	۰/۷۲		۰/۶۶	۰/۷۳	۰/۷۰		انحراف	
												معیار	
۱/۳۳	۰/۴۴	۰/۵۶	۰/۷۸	۰/۶۷	۰/۶۷	۰/۶۷		۱/۳۳	۰/۴۴	۰/۵۶	کارفرما	کمینه	
۲/۸۹	۲/۰۰	۱/۶۷	۱/۵۶	۱/۶۷	۱/۸۹	۱/۶۷		۲/۸۹	۲/۰۰	۱/۶۷		بیشینه	
۲/۳۳	۱/۱۱	۱/۲۲	۱/۲۲	۱/۱۱	۱/۴۴	۱/۱۱		۲/۳۳	۱/۱۱	۱/۲۲		میان	
۲/۱۸	۱/۰۵	۱/۱۲	۱/۲۳	۱/۱۶	۱/۲۷	۱/۱۶		۲/۱۸	۱/۰۵	۱/۱۲		میانگین	
۰/۵۳	۰/۴۳	۰/۳۵	۰/۲۴	۰/۳۳	۰/۳۸	۰/۳۳		۰/۵۳	۰/۴۳	۰/۳۵		انحراف	
												معیار	
۱/۳۳	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۵۶	۰/۵۶	۰/۵۶		۱/۳۳	۰/۲۲	۰/۲۲	کل	کمینه	
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰		۱۰	۱۰	۱۰		بیشینه	
۸/۱۱	۸/۰۰	۸/۲۲	۸/۱۱	۸/۰۰	۷/۶۷	۸/۰۰		۸/۱۱	۸/۰۰	۸/۲۲		میان	
۶/۱۳	۵/۴۳	۵/۳۹	۵/۴۵	۵/۵۸	۵/۷۲	۵/۵۸		۶/۱۳	۵/۴۳	۵/۳۹		میانگین	
۳/۱۹	۳/۸۱	۳/۸۳	۳/۷۳	۳/۶۲	۳/۶۰	۳/۶۲		۳/۱۹	۳/۸۱	۳/۸۳		انحراف	
												معیار	

در مجموع، از نظر گروه‌های مورد بررسی در وضعیت موجود بحث مهارت توانمندسازی شغلی با نمره‌ی ۶۱ درصد در هدف‌ها، با نمره‌ی ۵۴ درصد در محتوا، با نمره‌ی ۵۴ درصد در روش‌ها، با نمره‌ی ۵۵ درصد در ارزشیابی، ۵۶ درصد در زمان و ۵۷ درصد در محیط دنبال می‌شود (جدول ۴). از این حیث گروه‌های مورد بررسی دارای نظرات مشابهی نبوده‌اند و بین نظرات آنها هم در کل نمره و هم در ترتیب عنایت عناصر برنامه‌ی درسی به مهارت‌های فردی تفاوت دیده می‌شود و اهمیت موضوع برای همه‌ی گروه‌ها یکسان نیست (جدول ۵).

جدول ۵: تفاوت نظر گروه‌ها در باره‌ی عنایت برنامه‌ی درسی به مهارت توانمندسازی شغلی (وضعیت موجود در گروه‌های چهارگانه)

P	F	DF	MS	SS	منابع تغییر	تأثیر عناصر برنامه بر مهارت‌ها
۰/۰۰۰	۲۳۵۸/۲	۳	۹۴۷/۴	۲۸۴۲/۱	بین گروهی	محیط
		۲۲۳	۰/۴	۸۹/۶	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۹۳۱/۷	جمع	
۰/۰۰۰	۲۹۶۵/۲	۳	۹۶۵/۰	۲۸۹۵/۱	بین گروهی	زمان
		۲۲۳	۰/۳	۷۲/۶	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۹۶۷/۷	جمع	
۰/۰۰۰	۳۳۳۲/۳	۳	۱۰۲۶/۹	۳۰۸۰/۷	بین گروهی	ارزشیابی
		۲۲۳	۰/۳	۶۸/۷	درون گروهی	
		۲۲۶		۳۱۴۹/۴	جمع	
۰/۰۰۰	۳۵۸۳/۱	۳	۱۰۸۰/۰	۳۲۳۹/۹	بین گروهی	روش‌ها
		۲۲۳	۰/۳	۶۷/۲	درون گروهی	
		۲۲۶		۳۳۰۷/۱	جمع	
۰/۰۰۰	۳۱۸۱/۴	۳	۱۰۶۸/۲	۳۲۰۴/۵	بین گروهی	محتوا
		۲۲۳	۰/۳	۷۴/۹	درون گروهی	
		۲۲۶		۳۲۷۹/۴	جمع	
۰/۰۰۰	۲۴۵۶/۲	۳	۷۴۲/۲	۲۲۲۶/۷	بین گروهی	هدف‌ها
		۲۲۳	۰/۳	۶۷/۴	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۲۹۴/۱	جمع	
۰/۰۰۰	۴۳۲۴/۶	۳	۹۶۷/۷	۲۹۰۳/۱	بین گروهی	کل
		۲۲۳	۰/۲	۴۹/۹	درون گروهی	
		۲۲۶		۲۹۵۳/۰	جمع	

آزمون تحلیل واریانس نشان می‌دهد که بین نظرات گروه‌های چهارگانه یعنی کارشناس، متخصص، دبیر و کارفرما در باره‌ی عنایت برنامه‌ی درسی جاری به مهارت توانمندسازی شغلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P=0/000$ ، $df=223$ و 3 ، $F=4324/6$). همچنین آزمون‌های به‌عمل آمده نشان می‌دهد که نظرات چهار گروه مذکور در باره‌ی ابعاد برنامه‌ی درسی جاری یعنی هدف‌ها، محتوا، ارزشیابی، زمان و محیط دارای تفاوت معنادار است.

جدول ۶: نتایج آزمون تعقیبی (LSD) بر حسب گروه‌های چهارگانه در باره‌ی عنایت برنامه‌ی درسی به افزایش مهارت توانمندسازی شغلی در وضعیت موجود

مهارت‌ها	کارشناسان	متخصصان	دبیران	کارفرمایان
محیط	کارشناسان	۰/۳۱	۷/۱۶	۸/۰۰
	متخصصان	-	۶/۸۵	۷/۶۹
	دبیران	-	-	۰/۸۳
	کارفرمایان	-	-	-
زمان	کارشناسان	۰/۵۷	۷/۴۱	۸/۱۶
	متخصصان	-	۶/۸۴	۷/۵۹
	دبیران	-	-	۰/۷۵
	کارفرمایان	-	-	-
ارزشیابی	کارشناسان	۰/۶۵	۷/۷۵	۸/۱۲
	متخصصان	-	۷/۰۹	۷/۴۷
	دبیران	-	-	۰/۳۸
	کارفرمایان	-	-	-
روش	کارشناسان	۰/۶۵	۷/۹۴	۸/۲۷
	متخصصان	-	۷/۲۹	۷/۶۱
	دبیران	-	-	۰/۳۲
	کارفرمایان	-	-	-
محتوا	کارشناسان	۰/۵۵	۷/۸۲	۸/۲۹
	متخصصان	-	۷/۲۶	۷/۷۴
	دبیران	-	-	۰/۴۸
	کارفرمایان	-	-	-
هدف	کارشناسان	۰/۳۹	۶/۴۱	۷/۱۶
	متخصصان	-	۶/۰۲	۶/۷۷
	دبیران	-	-	۰/۷۵
	کارفرمایان	-	-	-
کل	کارشناسان	۰/۵۲	۷/۴۲	۸/۰۰
	متخصصان	-	۶/۸۹	۷/۴۸
	دبیران	-	-	۰/۵۸
	کارفرمایان	-	-	-

نتایج آزمون تعقیبی (LSD) حاکی از آن است که تفاوت نظر در بین همه گروه‌های مورد بررسی معنی‌دار است. یعنی نظرات کارشناسان، متخصصان، دبیران و کارفرمایان درباره‌ی عنایت برنامه‌ی درسی جاری به مهارت‌های توانمندسازی شغلی متفاوت از یکدیگر است. همچنین این تفاوت در هریک از ابعاد برنامه یعنی (محیط، زمان، ارزشیابی، روش، محتوا و هدف) وجود دارد.

۳. برنامه‌ی درسی کنونی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از حیث توجه به مهارت توانمندسازی شغلی تا چه میزان با وضعیت مطلوب انطباق دارد؟

مبنای تعیین مطلوبیت برنامه‌ی جاری، میزان انطباق آن با برنامه‌ی مطلوب قلمداد شده است. بر این اساس باید انطباق دو برنامه محک زده شود. در اینجا از آزمون آماری مقایسه‌ی میانگین‌ها استفاده شد. برای اجرای آزمون ابتدا به بررسی پیش‌فرض‌های آن اقدام شد و سپس آزمون به‌عمل آمد. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که در کل و در هر یک از عناصر برنامه، بین وضعیت مطلوب و موجود تفاوت وجود دارد (جدول ۵).

جدول ۷: آزمون t همبسته مهارت‌های توانمندسازی شغلی (وضعیت موجود در مقایسه با وضعیت مطلوب)

تأثیر عناصر برنامه بر مهارت‌ها	کارشناسان	متخصصان	دیپیران	کارفرمایان	کل	
میانگین موجود	۹/۲۶	۸/۹۵	۲/۱۰	۱/۲۷	۵/۷۲	
میانگین مطلوب	۹/۹۴	۹/۹۰	۹/۷۲	۹/۷۲	۹/۸۲	
t	۷/۵۴۹	۷/۹۳۱	۸۸/۸۸۴	۷۴/۱۶۱	۴۷/۱۱۳	محیط
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶	
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
میانگین موجود	۹/۳۳	۸/۷۵	۱/۹۲	۱/۱۶	۵/۵۸	
میانگین مطلوب	۹/۹۰	۹/۹۰	۹/۷۵	۹/۷۳	۹/۸۳	
t	۸/۱۱۶	۲۶/۱۲	۹۷/۹۸۲	۹۸/۹۰۱	۵۷/۷۸	زمان
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶	
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
میانگین موجود	۹/۳۵	۸/۷۰	۱/۶۱	۱/۲۳	۵/۴۵	
میانگین مطلوب	۹/۹۲	۹/۹۰	۹/۷۲	۹/۷۶	۹/۸۲	
t	۷/۳۶۷	۳۱/۲۷۴	۱۰۷/۵۳۹	۱۳۶/۵۸	۷۰/۶۹	ارزشیابی
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶	
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
میانگین موجود	۹/۳۹	۸/۷۳	۱/۴۴	۱/۱۲	۵/۳۹	
میانگین مطلوب	۹/۸۹	۹/۹۰	۹/۷۷	۹/۷۹	۹/۸۴	
t	۶/۹۱۲	۲۹/۳۶۴	۱۱۱/۱۱۶	۹۵/۲۹۵	۶۰/۶۷	روش
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶	
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
میانگین موجود	۹/۳۴	۸/۷۹	۱/۵۳	۱/۰۵	۵/۴۳	
میانگین مطلوب	۹/۹۱	۹/۹۰	۹/۷۸	۹/۸۰	۹/۸۵	
t	۷/۵۷۲	۲۵/۲۴۸	۱۰۵/۹۷۳	۶۷/۳۵۶	۵۱/۵۴	محتوا
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶	
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
میانگین موجود	۹/۳۴	۸/۹۵	۲/۹۲	۲/۱۸	۶/۱۳	
میانگین مطلوب	۹/۸۱	۹/۸۲	۹/۰۳	۸/۹۷	۹/۴۴	
t	۵/۴۶۳	۲۰/۷۳	۹۸/۶۲۴	۴۸/۲۰۶	۴۳/۲۶	هدف
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶	
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
میانگین موجود	۵۶/۰۱	۵۲/۸۸	۱۱/۵۲	۸/۰۱	۳۳/۷	
میانگین مطلوب	۵۹/۳۷	۵۹/۳۲	۵۷/۷۷	۵۷/۷۸	۵۸/۹	
t	۷/۴۹	۴۰/۳۳۸	۱۲۰/۱۱۸	۹۹/۵۸۳	۶۶/۸۸	کل
df	۳۹	۷۹	۹۱	۱۴	۲۲۶	
p	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	

بحث و نتیجه‌گیری

در بحث از آموزش مهارت توانمندسازی شغلی، چهار گروه کارشناسان، متخصصان، دبیران و کارفرمایان بر این باورند که آنچه برنامه‌ی درسی موجود به آن دست یافته است (به لحاظ کمی، ۵۶/۱ درصد امتیاز کسب شده است) با آنچه که آنها انتظار داشته‌اند حاصل شود (۹۸/۱ باید دنبال شود) فاصله‌ی قابل توجهی دارد به نحوی که نمره‌ی کسب شده برنامه ۳۳/۷ و نمره‌ی مورد انتظار ۵۸/۹ محاسبه شده است و آزمون آماری نشان می‌دهد که تفاوت این دو نمره معنی‌دار است. ($p=0/000$ و $df=226$ ، $t=66/88$).

همین حکم در باره‌ی هر یک از عناصر برنامه نیز حاکم است. هدف‌ها در وضع موجود دارای امتیاز ۶/۱۳، محتوا دارای امتیاز ۵/۴۳، روش آموزش دارای امتیاز ۵/۳۹، ارزشیابی شاگردان دارای امتیاز ۵/۴۵، زمان دارای امتیاز ۵/۵۸ و محیط دارای امتیاز ۵/۷۲ از نمره ۱۰ بوده است و در همه‌ی موارد مذکور آزمون‌های آماری نشان می‌دهد که دستاورد برنامه‌ی درسی با انتظار متخصصان، کارشناسان، دبیران و کارفرمایان تفاوت معناداری داشته است (جدول شماره ۳).

وضعیت موجود برنامه‌ی درسی از لحاظ آموزش مهارت توانمندسازی شغلی را متخصصان و کارشناسان بهتر از دبیران و کارفرمایان گزارش کرده‌اند. از نظر متخصصان و کارشناسان، امتیاز برنامه‌ی درسی جاری ۹۰/۷۴ درصد است در حالی که دبیران و کارفرمایان، امتیاز برنامه‌ی درسی جاری را ۶۱/۲ درصد ارزیابی کرده‌اند. این وضعیت را کارفرمایانی که دانش آموختگان عقب مانده ذهنی را به‌کار گرفته‌اند، بیش از سایر گروه‌ها دارای امتیاز پایین دانسته‌اند. در مقابل، کارشناسان به برنامه‌ی درسی جاری امتیازی بالاتر از سایر گروه‌ها داده‌اند.

بنابراین، از نظر متخصصان و کارشناسان و دبیران و کارفرمایان، برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای ضمن آنکه توانسته است در مجموع ۵۶/۱ درصد آنچه که انتظار می‌رفته را محقق سازد، اما دستاورد آن با انتظارات گروه‌های مذکور انطباق ندارد. در عین حال، به صورت بارزی دو گروه متخصصان و کارشناسان، برنامه‌ی درسی

جاری را دارای قابلیت بالایی برای افزایش «مهارت توانمندسازی شغلی» دانش‌آموزان قلمداد کرده‌اند ولی دو گروه دبیران و کارفرمایان این برنامه‌ها را دارای قابلیت اندکی برای توسعه‌ی مهارت‌های خودکفایی فردی دانش‌آموزان دانسته‌اند. این نظر نه تنها در باره‌ی کل برنامه، بلکه در باره‌ی هریک از عناصر برنامه (محیط، زمان، ارزشیابی، روش، محتوا و هدف) نیز حاکم است.

برنامه‌ی آموزش حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در ایران، طی چندسال گذشته رو به گسترش بوده و فرایندی تکاملی را تجربه نموده است. از زمان شروع توجه به این حیطه تاکنون افزایش کمی پوشش آموزش‌های حرفه‌ای و در نهایت، تغییر و تحول دوره‌های حرفه‌آموزی و تأسیس دوره‌های آموزش پیش حرفه‌ای و دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای، در مجموع نمایانگر ایده‌های ارزنده، برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه است، لیکن راضی بودن و قانع گردیدن به وضع موجود و نادیده گرفتن خلاها و کاستی‌های آموزش حرفه‌ای در ایران می‌تواند آفتی باشد که حتی وضع موجود را نیز دچار چالش نماید. «در هر صورت باید به خاطر داشت که افراد کم‌توان ذهنی در بین کمبودهای سازشی در زمینه توانایی‌های شغلی، مشکلات بیشتری را به نمایش می‌گذارند» (Matson & Wilkins, 2009:249, Verri & colligues, 2004) در این میان دیدگاه برنامه‌ریزان، کارشناسان و مجریان برنامه یکی از عوامل اثرگذار بر بهبود این خط سیر است. باید اذعان داشت تعلیم و تربیت به خصوص در حیطه‌ی نیازهای ویژه، امری یکپارچه و منسجم است. در نظام آموزش و پرورش و فرایند یاددهی - یادگیری، نمی‌توان یک بحث از تربیت را از دیگری جدا و یا متصدیان خاصی برای تربیت تعیین کرد و بقیه را از تأثیر گذاری تربیتی بر حذر داشت و منع کرد.

از نتایج به‌دست آمده در زمینه‌ی سؤالات پژوهشی استنباط می‌شود که در فرایند اجرای برنامه‌های درسی و آموزشی، هم برنامه‌ریزان (کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه ریزی درسی) و هم مجریان (دبیران و کارفرمایان) لازم است از شیوه‌ها و حوزه‌های علمی برای افزایش شدت تأثیرگذاری خود بهره جویند و این امر لازمه گرایش بیشتر به عدم تمرکز در نظام آموزشی است. به طور کلی نتیجه گرفته می‌شود

که نظام آموزشی کشور ایران، در زمینه‌ی آشنایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، با مهارت‌های توانمندی شغلی ضعیف عمل کرده است. با آن که این وضعیت زیاد رضایت بخش نیست و نمی‌تواند پاسخگوی زندگی دانش‌آموزان آهسته‌گام باشد، این یافته‌ها با نتایج مطالعات (shafiabadi, 2008)، (Dutta, 2008)، (Daniels, 2007)، (Enslin, 2008)، (Migliore, & Butterworth, 2008)، هم‌سو است. مهارت توانمندسازی شغلی که موجب ایجاد ارتباطات انسانی در افراد کم‌توان ذهنی می‌گردد؛ از مؤلفه‌های هوش هیجانی است که سبک و شیوه‌ی تعامل فرد را با خود و دیگران تحت تأثیر قرار می‌دهد (Lawer & colligues, 2007:7). به نظر می‌رسد نبود توجه کافی به هوش هیجانی در نظام آموزشی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و نیز وضعیت فرهنگی و اجتماعی، یکی از دلایل فقدان توانمندی شغلی در دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی در ایران باشد.

نتایج به‌دست آمده نشان داد که بین نظر دبیران با کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در مورد عنایت عناصر برنامه درسی به مهارت توانمندسازی شغلی دانش‌آموزان هم‌خوانی وجود ندارد و دبیران برخلاف کارشناسان و متخصصان معتقدند که عناصر برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای عنایت کمی به مهارت خودکفایی فردی دارد. دلایل احتمالی این تفاوت معنادار را می‌توان این گونه برشمرد:

دبیران از مجریان اصلی نظام آموزشی هستند و با توجه به تجربه و مشاهده عینی که از نیازهای خاص دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی کسب کرده‌اند به ضرورت و اهمیت غنی شدن مطالب نظری و در کنار آن؛ مهارتی، جهت کسب موفقیت دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط اجتماع، واقف‌تر هستند و از میزان عنایت کنونی برنامه‌ی درسی به کسب این مهارت، ناخرسندند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشی shahnasarian (2001)، (Shchelin, 2005)، (Alwell & Cobb, 2009) و (Luftig & Muthert, 2003)، هم‌سویی دارد. ارایه الگوهای یاددهی-یادگیری سنتی و جایگاه خالی الگوهای یادگیری اجتماعی در نظام آموزشی، یکی از دلایل اصلی ضعف دانش‌آموزان در کسب فاکتور دانش و مهارت‌های عمومی است.

نتایج به‌دست آمده همچنین نشان داد که از نظر کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در ایران، برنامه درسی به تثبیت مهارت توانمند سازی شغلی دانش‌آموزان پرداخته است ولی از نظر دبیران و کارفرمایان برنامه درسی به تثبیت مهارت توانمند سازی شغلی کمتر توجه داشته است. دلایل احتمالی این تفاوت معنادار را می‌توان این گونه برشمرد :

دبیران در تماس مستقیم با والدین دانش‌آموزان هستند و از فعالیت‌های روزانه‌ی آنان در هنگام تحصیل و پس از تحصیل به میزان بیشتری از کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی مطلع می‌باشند. دبیران از تنوع اندک آموزش حرفه‌ای در این مقطع، ناخرسندند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشی Enslin (2009)، Hyatt & FillerTY (2007)، Matson & Wilkins (2009) و Adams (2007) هم‌سو است. نتایج به‌دست آمده نشان داد بین نظرات کارشناسان ستادی و متخصصان برنامه‌ی درسی با دبیران و کارفرمایان، تفاوت معنادار آماری وجود دارد. آرایه دروس مبتنی بر تمرین و تکرار، تأکید بر دروس نظری و جایگاه خالی توجه به تفاوت‌های فردی در نظام آموزشی آموزش و پرورش استثنایی از دلایل عمده‌ی عدم تناسب برنامه‌های درسی با علائق و رغبت‌های شغلی دانش‌آموزان می‌باشد. امروزه افراد کم‌توان ذهنی را همانند افراد عادی می‌نگرند و باید آنان به حداکثر توان بالقوه خود برسند. تنها یادگیری آنها با روند تأخیر و به کندی انجام می‌شود (Wadsworth & colligues, 2004:143). نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان ستادی در ایران بر این است که باید آموزش فراگیر در زمینه‌ی این دانش‌آموزان اجرا شود یعنی آنان کاملاً در کنار دانش‌آموزان عادی دیگر به امر آموزش بپردازند (Motaghiani, 2009:85) اما بنابر مصاحبه‌ی انجام شده با دبیران، در این مقوله، همگی بر این مبحث اذعان داشتند که: دانش‌آموزان مقطع متوسطه حرفه‌ای کاملاً وابسته به معلم خویش هستند و در صورت نبود او دچار سردرگمی و بی‌برنامگی می‌شوند، کتاب‌های تعبیه شده حجم بالایی دارد و بر مبانی خاصی استوار است که شاید حتی برای زمان حال دانش آموز هم کارایی کمتری داشته باشد و آنان از کم‌توجهی به مهارت‌های زندگی از قبیل مهارت‌های

«تصمیم‌گیری، ارتباط انسانی، شهروند مسئول بودن، حل مسأله» که لازمه توانمندسازی شغلی و در نهایت خودکفایی است، در این دوره ناخرسندند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشی Yip (2007)، Alwell & Cobb (2009) و Hematti (2009)، Asgharinekah (2009)، Behrad (2004) و Adams (2007)، هم‌سو است، عدم وجود ارزیابی تکوینی و پایانی از برنامه‌ی درسی مقطع متوسطه حرفه‌ای، توسط کارشناسان ستادی و برنامه‌ریزان درسی می‌تواند دلیلی بر عدم تأثیر برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه حرفه‌ای جهت رسانیدن دانش‌آموزان به توانمندسازی شغلی در ایران باشد. با توجه به فرصت‌ها و دیدگاه‌های موجود و با توجه به اهمیت بالای توانمندسازی دانش‌آموزان آهسته‌گام و پیچیدگی‌ها و چالش‌هایی که این مقوله مغفول از تعلیم و تربیت تاکنون داشته است همچنین ضرورت آموزش فراگیر که بحث عمده‌ی نظام آموزش جهانی در حیطه‌ی افراد کم‌توان ذهنی است، ضروری است نظام آموزشی ایران نیز، اهداف، روش‌ها، محتوا، شیوه‌های ارزشیابی و سایر عناصر برنامه‌ی درسی و تعلیم و تربیت را بررسی نموده و متناسب با نیازهای دوره‌های مختلف تحصیلی، جنسیت، توانایی‌های دانش‌آموزان، مسایل زندگی، واقعیت‌ها و چشم‌اندازهای منطقی، مهارت‌های لازم جهت توانمندسازی شغلی دانش‌آموزان را بیش از پیش مدنظر قرار دهد.

References

- Asgharinekah,S, M. (2009). Methods of rehabilitation for mentally retarded students. Mashhad:Behnashr
- Behrad,B.(2004). Evaluation of life skills for mentally retarded students.,Tehran:Institute of education studies
- Shafiabadi,A.(2009).Career rehabilitation for handicapped people. Tehran:Samt
- Motaghiani,R.(2009), Evaluation of Career development that interest students, Tehran:Institute of education studies
- Mohsenisadr,A(2003), Assessment of exiting profissinal organization educate for mentally retarded students That interest students, (M.A Desertation), Islamic Azad University Tehran.
- Mosapour,N.(2009),Curriculum Development in high school education,Tehran : Samt
- Mehrmohammadi , M., and colligues(2009),Curriculum: Theries,Approaches and perspectives, Tehran: Behnashr
- Hemmati alamdarlue,GH.,(2009), Providing pre-career education model primary school, Tehran:Institute of education studies
- Adams, D.R. (2007).Filling The Gap between a Magnet high School Workplace rediness Curriculum and the Workplace. (Doctoral Dissertation), Retrieved on August6,2009 from <http://www.proquest.org/1993/disabilities.htm>.
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 82-93.
- Blustein, D. L. (2006). The psychology of working: A new perspective for career development. *Counseling and Public Policy Journal*, 25(4), 1-57.

- Bond, G. R. (1992). Vocational rehabilitation. In R. P. Liberman (Ed.), *Handbook of Psychiatric Rehabilitation*. Boston: Allyn & Bacon publication.
- Bradley Paul, A., (1998). The effect Of expectations on the task performance of Vocational trainees with mental retardation (Doctoral Dissertation), Retrieved on August 6, 2009 from <http://www.proquest.org/1993/disabilities.htm>.
- Brown, B. (2002). Generic skills in career and technical education. Retrieved on May 5, 2003 from <http://www.ericdigestes.org/2005/disabilities.html>
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., & Saito, Y. (2007). Self determination: What do we know? Where do we go? *Journal of Exceptionality*, 15(2), 3-15.
- Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *Career Development Quarterly Journal*, 52(10), 212-224.
- Clark, G.M. (1994). Is a functional curriculum approach compatible with an inclusive education model? *Teaching Exceptional Children Journal*, 26(2), 36-39.
- Daniels, T. M. (2007). Determinations of employment outcomes among persons with disabilities in public vocational rehabilitation (Doctoral Dissertation). Retrieved on August 6, 2008 from <http://www.proquest.org/2008/mentalretardation>
- DiPipi-Hoy, C., Jitendra, A.K., & Kern, L. (2009). Effects of time management instruction on adolscents' ability to self manage time in a vocational setting. *Journal of Special Education*, 43(4), 145-159.
- Durand, V.M. (2001). Future directions for children and adolescents with mental retardation. *Association For Advancement Of Bihavior Therapy journal*, 32(15), 633.

- Dutta, A., Gurvey, R., Chan, F., Chou, C. C. & Dichman, N. (2008). Vocational rehabilitation services and employment outcomes for people with disabilities: A United states study, *Journal Of Occupational Rehabilitation*, 18(5), 326-334.
- Enslin, P., O. (2008). Developing the employability skills of medical assisting students in a vocational high school. Retrieved on August 6, 2009 from <http://www.proquest.org/1993/disabilities.htm>.
- Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S. (2008). Conceptions of work in Italian adults with intellectual disability. *Journal Of Career Development*, 34(4), 11-15.
- Findley, W., L. (1967). A follow-up of the financial assets and liabilities of mentally retarded youth as related to the cost of vocational training in four public school system. *Journal Of Special Education*, 17(2), 24-52.
- Fornes, S. L. (2007). Examining a Proposed job retention model for adult workers with mental retardation in supported employment. Retrieved on Feb 5, 2008 from [http://www.proquestdatabase.org/1994/mental retardation.htm](http://www.proquestdatabase.org/1994/mental%20retardation.htm)
- Foster, K., Meltzer, H., Gill, B. & Hinds, K. (1996). Adults with a psychotic disorders living in the community: OPCS surveys of psychiatric morbidity in Great Britain report. London: Office for National Statistics publications.
- Foster, V., L. (2006). Teaching- Learning style preferences of special education teacher candidates at northeastern State university in Oklahoma. *Journal Of Mental Retardation*, 25(3), 50-64.
- Frank, A. R., & Singleton, P. L. (2000). Young adults with mental disabilities Does transition Planning Make A difference?. *Journal of Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35(6), 119-134.

- Gibbons, J.S., Horn,S.H.,Powell,J.M. & Gibbons, J.L.C.(1984). Schizophrenia patients and their families:A Survey in A Psychiatric services based on a D.G.H.unit. *British Journal Of Psychiatry*,144(52),70-77.
- Gilbride,G & Stensrud,R & Peterson,C. (2000).Employers' Attitudes toward Hiring persons with Disabilities and Vocational Rehabilitation Services. *Journal of Rehabilitation*, 66(4). 17-23
- Gonzalez, R.,(2009). Predicting vocational rehabilitation out comes of young adult with specific learning disabilities transitioning from school to work, *Journal Of Disabilities*,34(3),22-31.
- Hall,E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities, *Journal Of Intellectual Disability Research*,54(12),48-57.
- Hoffmann H, Kupper Z . (1996). Patients dynamics in early stages of vocational rehabilitation:a pilot study. *Compr Psychiat Journal* , 37(3) ,216-221.
- Hyatt, K.,H, FillerTY.,W. (2007). A comparition of the effects of two social skills training approaches on teacher and child behavior. *Journal of research In Childhood Education*,22(9),85-93.
- Katherine, m. (2007) .The effect of life skills instruction on the personal- social skills scores of rural high school students with mental retardation. Retrieved on August 6,2008 from <http://www.ericdigests.org/1993/disabilities.htm>
- Kiernan,W. (2000). Where we are now: perspectives on employment of persons with mental retardation .*Journal Of Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 15(2),90-115.
- Lawer,L.,Brusilovskiy,E.,Salzer,M.,S.& Mandel,D.,S. (2009). Use Of Vocational Rehabilitative Services Among Adults With Autism, *J Autism Dev Disord*, 19(3),387-494.

- Lobben, J.,(1997). Post school employment outcomes of students with disabilities served in secondary vocational education . London: SAGE Publication
- Levinson, E.M.,& Palmer, E.J. (2005). preparing students with disabilities for School- to- work transition and post school life. *Journal Of Principal Leadership*,5(1) ,11-15.
- Linderstorm,L.E.,&Benz, M.R. (2002). Where we are now: Perspectives on employment of persons with mental retardation. Focus on Autism And Other Development Disabilities Journal,15(2),90-115.
- Linderstorm, L.E.,Benz, M.R.(2002). Phases of career development: case studies of young women with learning disabilities. *Journal Of Exceptional Children*, 69(20),67-83.
- Luftig,R.L,&Muthert,D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school Vocational Program. *Journal Of Research In Developmental Disabilities*, 26(10),317-325.
- Marwaha, S.&Johnson, S.(2004). Schizophrenia And employment. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 49(1),339-349.
- Matson, J.,L.,& Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills .*Journal Of Research In Developmental Disabilities*, 30(2),249-274.
- Migliore, A.,&Butterworth, J. (2008). Trends in outcomes of the vocational rehabilitation program for adults with developmental disabilities:1995-2005.*Journal Of Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52(1),35-44 .
- Nota , L., Soresi,S.,&Perry,J.(2006). Quality of Life in adults with intellectual disability. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 50(6),371-38.

- Perkins, R., & Rinaldi, M. (2002). Unemployment rates among patients with long term mental health problems. *Journal Of Psychiatric Bulletin*, 26(4), 295-298.
- Profaca, L., C. (2000). Supported employment and vocational rehabilitation among persons with mental retardation. London: SAGE publications.
- Roessler, R. T. (2002). Improving job tenure outcomes for people with disabilities : The 3M model. *Journal Of Rehabilitation Counseling Bulletin*. 45(4), 207-212.
- Reynolds, C. R., & Fletcher- Janzen, E. (2007). *Encyclopedia Of Special Education*. (Third Edition), Vol(1), Pub : John Wiley & Sons. Hoboken , New Jersey pub. Simultaneously in Canada, p.p, 1347-1350
- shahnasarian, M. (2001). Career rehabilitation : integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty – first century. *Journal Of The Career Development* , 49(3), 275-283.
- Shchelin, O. V., (2005). Integrated approach to the problem of vocational guidance of handicapped adolescents . *Journal Of Biomedical Engineering*, 39(2), 21-24.
- Szymanski, E. M. (2000) Disability and Vocational behavior. In T. R. Elliott & R. G. Frank (Eds.) *Handbook of Rehabilitation Psychology* (p.p, 499-517). Washington, DC: American Psychological Association.
- Taylor, A. (2005). What employers look for: the skills debate and the fit with youth perceptions. *Journal Of Education And Work*, 18(2), 201-218.
- Tsiantis, J., Diareme, S., Giannakopoulou, D., & Soumaki, E. (2006). Progress in intellectual disabilities services in Greece . *Journal Of Intellectual Disabilities*, 10(2), 99-104 .

- Verri ,A., Kaltcheva,D., Vallero,E.& Fea,F.(2004). Supported employment of subjects with mental retardation in Pavia Province!. *Journal Of Vocational Rehabilitation*,21(2),22-54.
- Wadsworth, J., Milsom, M.,&Cocco,K. (2004). Career development for adolescents and young adults with mental retardation. *Career And Technical Education journal*,8(2),141-147.
- Walden Sr.,E.,L. (2009). Core curriculum courses: a Study to determine the impact on vocational- education studies. London: SAGE publications
- Walsh,P.N,Lynch,C.,&Delacey,E.(1994). Supported employment Irish adults with intellectual disability : the ROAD experience. *International Journal Of Rehabilitation Research*,17(3), 15-24.
- Walsh,P.N, Rafferty,M,&Lynch,C. (1991).Real job for people with mental handicap. *International Journal Of Rehabilitation Research*, 14(2),155-161.
- Watzke,Stefan., Galvao,Anja&Brieger,Peter(2009). Vocational rehabilitation for subjects with severe mental illnesses in Germany. *Journal Of Soc Psychiatry Epidemiol*,44(9),523-531.
- Wehmeyer, M.,L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality Journal*, 14(4),225-235.
- Warren-Peace,P.,R. (2009). Models that predict competitive employment outcomes the united states federal/ state vocational rehabilitation program for clients who are blined and clients with other disabilities. London :SAGE publications.
- Yip,K.Sh.(2007).Vocational rehabilitation for Persons with mental illness in the People's republic of China. *Administration And Policy In Mental Health Services Research Journal*,34(1),80-85

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۶/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۳/۱۱