

اعتبارسنجی عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط استان آذربایجان شرقی

الهام تمجیدتاش^۱

مریم سیف‌نراقی^۲

عزت‌الله نادری^۳

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۱۹

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۳/۰۳

چکیده

دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه یادگیری به دلیل تفاوت با دانش‌آموزان عادی و سایر دانش‌آموزان استثنایی نیاز به طراحی برنامه درسی دارند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی اعتبارسنجی عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط استان آذربایجان شرقی انجام شد. طرح پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی بود. جامعه آماری پژوهش متخصصان برنامه درسی و معلمان دوره اول ابتدایی استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که بر اساس جدول مورگان تعداد ۴۰ متخصص برنامه درسی و ۲۱۲ معلم با روش تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه و پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد که روایی پرسشنامه با نظر پنج نفر از متخصصان برنامه درسی تایید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد. داده‌های جمع‌آوری شده با روش‌های آمار توصیفی و آزمون‌های دو تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که تمامی عناصر برنامه درسی ترمیمی یعنی هدف، محتوی، روش‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط مورد تایید است و بین نظرهای این گروه‌ها تفاوت معناداری وجود نداشت ($P > 0/05$). بنابراین پیشنهاد می‌شود که با در نظر گرفتن عناصر برنامه درسی ترمیمی اعتبارسنجی شده در پژوهش حاضر می‌توان اقدام به طراحی و تدوین برنامه درسی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری کرد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی ترمیمی، نارسایی‌های ویژه در یادگیری، متخصصان برنامه درسی، معلمان، دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استاد، گروه علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) mseinfaraghi@yahoo.com

^۳ استاد، گروه علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

هر ساله تعدادی از معلمان با دانش‌آموزانی روبرو می‌شوند که عملکرد تحصیلی آنان علی‌رغم داشتن هوش طبیعی، بسیار پایین است و بدون آموزش‌های ویژه قادر به ادامه تحصیل نیستند و یکی از دغدغه‌های اصلی معلمان بهبود عملکرد تحصیلی آنها است (شیپارد، ویتالون-راکارو، کاری و اجوموبی^۱، ۲۰۱۷). معلمان برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری^۲ باید با ویژگی‌های این دانش‌آموزان آگاه باشند و راهکارهایی را برای ارتقای عملکرد تحصیلی آنها یادگرفته باشند (فنگ و ساس^۳، ۲۰۱۳). نارسایی‌های ویژه در یادگیری اختلال در یک یا چند فرایند روانشناختی لازم برای درک و فهم یا استفاده از زبان، گفتار و یا نوشتار است. در واقع در این اختلال باعث ایجاد شرایطی می‌شود که در آن فرد در پیشرفت مهارت‌های تحصیلی در زمینه‌های خواندن، نوشتن و یا ریاضی نقص دارد و این شرایط مادام‌العمر و بسیار شایع است و در چنین افرادی خطر ابتلا به طیف وسیعی از مشکلات روانی و اجتماعی وجود دارد (کاپا، گیولیوی، شیلیرو، باتیانی، موزیو و میلونی^۴، ۲۰۱۵). کار با دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه دارای اصول خاصی است و انواع زیادی از عملکردهای غیرعادی مغز در این اختلال نقش دارند. همچنین نظریه‌های گوناگونی در زمینه نارسایی‌های ویژه در یادگیری را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد. دسته اول نظریه‌های مرتبط با عوامل جسمانی هستند که طرفداران این نظریه علل نارسایی‌های ویژه در یادگیری را مسائل ژنتیکی، آسیب‌های مغزی و مسائل عصبی-زیستی می‌دانند. دسته دوم نظریه‌های مرتبط با عوامل محیطی هستند که تاکید این گروه بر فقر محرک‌های محیطی از جمله محیط خانوادگی و محیط آموزشی است. دسته سوم نظریه‌هایی هستند که علل نارسایی‌های ویژه در یادگیری را ترکیبی از مسائل جسمی و محیطی می‌دانند (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۸۹). بیش از یک قرن است که متخصصان علوم رفتاری در پی تشخیص و درمان کودکان دچار نارسایی‌های ویژه در یادگیری هستند (نگانگ و عبدالله^۵، ۲۰۱۵). این کودکان از نظر ظاهر عادی و هوش نسبتاً طبیعی دارند و فاقد مشکلات خاص در گفتار و شناخت هستند، اما وقتی به مدرسه می‌روند در فرایندهای

1 . Sheppard, Vitalone-Raccaro, Kaari & Ajumobi

2 . special disabilities in learning

3 . Feng & Sass

4 . Cappa, Giulivi, Schiliro, Bastiani, Muzio & Meloni

5 . Ngang & Abdullah

مرتبط با یادگیری با مشکل مواجه هستند (گینزبرگ و راپ^۱، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان با نارسایی ویژه در یادگیری معمولاً خود را با دیگران مقایسه می‌کنند و اگر به ناتوانی خود اطمینان یابند دیگر انرژی برای انجام تکالیف ندارند و در مواجهه با مشکلات ضعیف می‌شوند و شکست می‌خورند (بنماراکچی، کافی و دلهور^۲، ۲۰۱۷). دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با همسالان عادی خود در پردازش اطلاعات اجتماعی نقص بیشتر، محبوبیت کمتر و دوستان محدودتری دارند. همچنین درباره آنها سطوح بالاتری از رفتارهای پرخاشگرانه، تعارض بین‌فردی، رفتارهای منفی اجتماعی و ناسازگاری گزارش می‌شود (میهلر و شوچارت^۳، ۲۰۱۶).

به دلیل پیچیدگی پدیده نارسایی‌های ویژه در یادگیری و اختلاف نظرهای موجود در ارائه تعریف واحدی از آن و مشکلات مربوط به شناسایی و تشخیص کودکان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری در زمینه فراوانی و درصد شیوع این مشکل بین محققان و پژوهشگران اختلاف نظر زیادی وجود دارد (افروز، ۱۳۹۰). در سال‌های اخیر برخی محققان تعاریف واقع‌بینانه‌تری درباره نارسایی‌های ویژه در یادگیری ارائه کردند. در تعریفی نارسایی‌های ویژه در یادگیری به‌عنوان گروهی ناهمگن از اختلال‌ها است که داری مشخصه‌هایی نظیر دشواری در فراگیری و کاکرد گوش دادن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن و محاسبه کرد هستند. همچنین این اختلال پایه‌های عصب‌شناختی داشته و دارای روندی تحولی است که پیش از دبستان شروع و تا بزرگسالی ادامه می‌یابد (بالبونی، اینکاگنیتو، بیلاچی، بونچینی و کوبیلی^۴، ۲۰۱۷). در ویراست پنجم کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی درباره اختلال نارسایی‌های ویژه در یادگیری ذکر شده که این اختلال در یک بررسی کلینیکی درباره تاریخچه رشدی، پزشکی، خانوادگی و تحصیلی کودک تشخیص داده می‌شود که این تشخیص نیازمند وجود مشکل در یادگیری خواندن، نوشتن، مفهوم اعداد و ریاضی است که در طی سال‌های رسمی تحصیل مشخص می‌شود (بیئوول، رونی و گودوین^۵، ۲۰۱۸).

پژوهش‌هایی درباره نارسایی‌های ویژه در یادگیری انجام شده است. برای مثال والکر و شاو^۶ (۲۰۱۸) ضمن پژوهشی گزارش کردند که عوامل بسیار زیادی باعث ایجاد اختلال نارسایی‌های ویژه

1 . Ginsburg & Rapp

2 . Benmarrakchi, Kafi & Dlhore

3 . Maehler & Schuchardt

4 . Balboni, Incognito, Belacchi, Bonichini & Cubelli

5 . Yeowell, Rooney & Goodwin

6 . Walker & Shaw

در یادگیری می‌شوند که از جمله می‌توان به محیط خانوادگی (باورهای ناصحیح والدین در زمینه پیشرفت تحصیلی، بدسرپرستی و بی‌توجهی به آموزش کودکان در خانواده)، محیط مدرسه (آموزش نامناسب، عدم آگاهی معلم از اصول یادگیری، در نظر نگرفتن تفاوت‌های فردی و یا عدم آگاهی معلمان از ویژگی کودکان دچار نارسایی یادگیری) و محیط اجتماعی، محیط فرهنگی، عوامل عاطفی، عوامل فیزیکی، آسیب مغزی، عوامل هوشی و عوامل ژنتیکی اشاره کرد. لیون^۱ (۲۰۰۵) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی میزان شیوع مشکلات خواننده به این نتیجه رسید که شیوع نارسایی‌های ویژه در یادگیری خواندن در بین پسران به مراتب بیشتر از دختران است و این امر نشان‌دهنده آسیب‌پذیری ژنتیکی پسران در مقایسه با دختران در این اختلال است (به نقل از کاپا و همکاران، ۲۰۱۵). گارتلند و استراسنیدر^۲ (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی درباره شناخت کودکان خردسال دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و اعمال مداخلات ترمیمی به این نتیجه رسیدند که اگر کودکان دارای نارسایی‌های یادگیری قبل از دبستان شناسایی و تحت آموزش‌های مهارتی، فرایندی، شناختی- رفتاری و برنامه‌های رشد توانایی‌های ذهنی قرار بگیرند به مراتب سریع‌تر پیشرفت می‌کنند. بهاری قره‌گوز و هاشمی (۱۳۹۲) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی میزان شیوع مشکلات ویژه در یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان آذربایجان شرقی به این نتیجه رسیدند که میزان شیوع مشکلات ویژه در یادگیری در بین دانش‌آموزان پایه دوم بیشتر از سایر پایه‌های تحصیلی است. بر اساس نتایج پژوهش مذکور شیوع مشکلات ویژه در یادگیری ۳/۴۸ درصد برآورد شد. زمستانی یامچی و سیف‌نراقی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان مقایسه ویژگی‌های حافظه شنیداری کودکان با نارسایی توجه/بیش‌فعالی و عادی گزارش کردند که در دامنه‌های سنی ۳-۲ سال، ۵-۴ سال و ۷-۶ سال تفاوت معناداری بین کودکان با نارسایی توجه/بیش‌فعالی و عادی در توالی حافظه شنیداری وجود نداشت، اما در دامنه‌های سنی ۹-۸ سال و ۱۱-۱۰ سال تفاوت معناداری بین آنها در توالی حافظه شنیداری وجود داشت. به عبارت دیگر کودکان با نارسایی توجه/بیش‌فعالی در مقایسه با کودکان عادی در زمینه‌های توالی حافظه شنیداری، تشخیص شنوایی و درک جملات امری در وضعیت پایین‌تری قرار داشتند.

1 . Lyon

2 . Gartland & Stronsnider

در دهه‌های اخیر در ایران نیز مساله اعتبارسنجی مورد توجه قرار گرفته و در برنامه سوم توسعه و مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی وزارتخانه در جهت اجرایی کردن سیاست‌های کلان نظام توجه ویژه‌ای به امر راه‌اندازی و کارآمد نمونه نظام آموزشی و ارزشیابی و اعتبارسنجی سازمان‌ها و دوره‌های آموزشی کرده است. در حال حاضر در برنامه چهارم توسعه اعتبارسنجی و ارزیابی سازمان‌ها و دوره‌های مختلف آموزشی اهمیت زیادی پیدا کرده است. اعتبارسنجی در ایالت متحده شامل شش مرحله است. اولین و مهمترین مرحله تعیین استانداردها و بازنگری مداوم آنها توسط کمیته‌های تخصصی است. استانداردهای مورد نیاز جهت اعتبارسنجی در یک رشته بیانی از شرایط مطلوب آن رشته است که به وسیله متخصصان برجسته و شناخته شده آن رشته به عمل می‌آید. برای تدوین استانداردهای یادشده اغلب به مشورت‌خواهی و کسب نظر از متخصصان پرداخته می‌شود و توافق حاصل به صورت استاندارد درمی‌آید. بنابراین در فرایند ارزیابی و اعتبارسنجی برنامه درسی نیز جهت قضاوت آن باید عامل مورد ارزشیابی، ملاک ارزشیابی و شاخص‌هایی را جمع‌آوری کرد تا با تحلیل و تفسیر آنها بتوان به قضاوت پرداخت (علیاری، ملکی، بازارگادی و عباسپور، ۱۳۹۱). یونگ^۱ و همکاران (۱۹۸۳) اعتبارسنجی را فرایندی می‌دانند که طی آن یک موسسه آموزشی و یا برنامه‌های آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که چه اندازه به استانداردها یا معیارهای از پیش تعیین شده دست یافته‌اند. آدلمن^۲ (۱۹۹۶) نیز اعتبارسنجی را فرایند کنترل کیفیت و اطمینان در آموزش می‌داند که به منظور حصول اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش می‌باشد و از طریق فرایند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی و با استفاده از مولفه‌ها و شاخص‌های عملکردی انجام می‌شود (به نقل از حسینی و نصر، ۱۳۹۱). به طور کلی اعتبارسنجی را می‌توان فرایند خودتنظیمی و ارزیابی همگان در جهت بهبود و نگهداری کیفیت و یکپارچگی نظام آموزشی، احراز شرایط شایستگی لازم در راستای پاسخگویی و کسب اعتماد عمومی و به حداقل رساندن حیطه کنترل خارجی دانست (ساندرز^۳، ۲۰۰۷).

درباره تعداد عناصر برنامه درسی نظرات متفاوتی توسط پژوهشگران و متخصصان معرفی شده است که برای مثال تایلر (۱۹۷۶) عناصر چهارگانه اهداف، تجربیات یادگیری (محتوی و موضوع

1 . Young

2 . Adelman

3 . Sanders

درسی)، سازماندهی و ارزشیابی را بیان می‌کند و بوشامپ^۱ (۱۹۸۲) عناصر برنامه درسی را شامل بیان هدف، محتوی، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوی، روش ارائه و ارزشیابی می‌داند. همچنین گودلت و کلین^۲ (۱۹۹۱) عناصر برنامه درسی را متشکل از نه عنصر هدف، محتوی، مواد و منابع، فعالیت‌ها، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا معرفی کرد. به طور کلی متخصصان و پژوهشگران عناصر اصلی برنامه درسی را چهار عنصر اهداف، محتوی، روش‌های آموزشی و روش‌های ارزشیابی می‌دانند (به نقل از قورچیان، ملکی و خدیوی، ۱۳۸۳). یونیسیف (۲۰۰۰) نیز چهار عنصر اساسی برنامه درسی را شامل اهداف و مقاصد، محتوی، استراتژی‌های یاددهی-یادگیری و فرایندهای سنجش و ارزشیابی معرفی کرد (به نقل از صبور خسروشاهی، ۱۳۸۹). همچنین یزدانی، عباسی، حسنی و علی‌عسگری (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی با عنوان طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی در دوره متوسطه اول با تاکید بر اسناد بالادستی گزارش کردند که چهار عنصر هدف (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی)، محتوی (انتخاب و سازماندهی)، روش و ارزشیابی جز عناصر اصلی برنامه درسی می‌باشند و در بخش اهداف شناختی ویژگی‌ها شامل قابلیت تجزیه و تحلیل ارزش‌ها، آشنا کردن متربی با پایگاه اجتماعی خود، شایستگی‌ها، توجه به تفاوت‌های فردی، آشنایی با ارزش‌های اجتماعی، اهمیت و جایگاه قانونمندی، پذیرش هویت اسلامی و ملی بود. در اهداف عاطفی ویژگی‌ها شامل قابلیت ایجاد و تقویت علاقه در متربی جهت تحقق شایستگی‌های فضیلت‌محور، مشارکت فعال، روحیه احترام‌گذاری، استدلال در حل مساله اجتماعی و تحمل آراء دیگران بود. در بخش اهداف روانی حرکتی ویژگی‌ها شامل قابلیت ایجاد مهارت در متربیان در جهت تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی، حل مساله و مهارت‌های ارتباطی بود. ویژگی‌های محتوی شامل قابلیت ایجاد شناخت و بررسی اهمیت نقش خانواده، فرایند درونی ساختن ارزش‌ها، نقد و بررسی خرده فرهنگ‌ها، تفسیر واژه‌های مشترک اجتماعی، تنظیم محتوی به صورت افقی، عمودی و تلفیقی بود. ویژگی‌های روش شامل قابلیت استفاده از روش‌های پرسش‌گری، تعقل و تفکر، استدلال، گفتمان، فضای مجازی و رسانه‌ای و ایفای نقش بود. همچنین ویژگی‌های ارزشیابی شامل قابلیت استمرار ارزشیابی، سنجش عملکرد متربی در مشارکت علمی،

1 . Boshamp

2 . Godelt & Clin

میزان تسلط متری نسبت به وظایف، ارزشیابی مشارکتی و بکارگیری روش‌های گوناگون بود. اعتبار الگوی طراحی شده بر اساس ویژگی‌های مذکور از نظر متخصصان مناسب ارزیابی شد.

یکی دیگر از نظریه‌پردازان برنامه درسی یعنی زیس^۱ (۱۹۹۵) معتقد است برای اینکه بتوان برنامه درسی مناسبی طراحی کرد، باید در رابطه با دو مفهوم اساسی بنیادهای برنامه درسی و عناصر برنامه درسی شناخت نسبتاً کاملی کسب کرد. وی در رابطه با بنیادای برنامه درسی چهار سوال اساسی را مطرح کرد که پاسخ به سوال‌ها بنیادها و اساس برنامه درسی را شکل می‌دهد. این سوال‌ها عبارتند از: ۱- چرا یک موضوع باید تدریس شود؟ ۲- موضوع توسط چه کسی باید تدریس شود؟ ۳- یک موضوع چگونه باید تدریس شود؟ ۴- بعد از تدریس موضوع چه چیزی یادگرفته خواهد شد؟ همچنین چهار عنصر برنامه درسی عبارتند از: ۱- اهداف: فراگیر در پایان آموزش چه چیزی را باید بتواند انجام دهد. ۲- مواد: منظور همه منابع یادگیری از جمله کتاب‌ها، مدل‌ها، دستورالعمل‌ها و غیره است. ۳- روش‌ها: منظور استراتژی‌های یاددهی-یادگیری، روش کاربرد مواد و روش‌شناسی تدریس شامل سخنرانی، تمرین، بحث گروهی و غیره است. ۴- ارزشیابی: منظور راهکاری است برای حصول اطمینان از اینکه فراگیران به چیرگی و تخصص رسیدند و یا اینکه اهداف محقق شده است؟ در نظریه فوق بنیادهای برنامه درسی و عناصر برنامه درسی با هم در تعامل بوده و از وابستگی متقابل برخوردار هستند و بر پایه چهار ستون چه چیز؟ چطور؟ چه کسی؟ و چرا؟ قرار گرفته است (به نقل از قورچیان و همکاران، ۱۳۸۳).

از یک سو میزان شیوع نارسایی‌های ویژه در یادگیری در پژوهش سلیور و هجین^۲ (۲۰۱۲) در دانش‌آموزان پسر ۸/۲ درصد و در دانش‌آموزان دختر ۴/۳ درصد گزارش شده است (به نقل از شریفی و داوری، ۱۳۹۱). در ایران شیوع این اختلال ۸/۸۱ گزارش شده است (بهراد، ۱۳۸۴).. بنابراین طراحی برنامه‌های درسی ترمیمی در راستای بهبود عملکرد دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری کمی برای کاهش بخشی از مشکلات نظام آموزشی در این فراد می‌باشد. از سوی دیگر زمانی که صحبت از تدوین عناصر برنامه درسی می‌شود، منظور همان برنامه‌های درسی صریح است که جهت اجرا در محیط‌های آموزشی آماده می‌گردد، اما گاه علی‌رغم اجرای برنامه‌های درسی صریح، ضعف‌ها و کاستی‌هایی در میزان آموخته‌های فراگیران مشاهده می‌شود؛ به طوری که

1 . Zeiss

2 , Silver & Hagin

فراگیران در رسیدن به سطوح بالای شناختی یا یادگیری محتوی مورد انتظار موفقیت لازم را کسب نمی‌کنند که در این شرایط لازم است جهت جبران این کاستی‌ها برنامه‌های درسی ترمیمی و مکمل تدارک دیده شود و به این وسیله فراگیرانی را که با اجرای برنامه‌های درسی مدون، موفق به کسب مهارت‌های دانشی و شناختی لازم نشدند در راستای کسب دانش و مهارت‌های مورد نظر هدایت نمود. نکته حائز اهمیت دیگر اینکه امروزه افزایش حجم دانش و اطلاعات، کهنه شدن سریع مطالب درسی، تغییرات سریع جوامع و غیرقابل پیش‌بینی بودن آینده لزوم آموزش و یادگیری مداوم را به جای آموزش مقطعی ایجاد می‌کند، لذا اهمیت و ضرورت کنار هم گذاشتن نظر متخصصان موضوعی برای بهره‌گیری بهتر است تا بتوان به حداکثر بهره دست یافت (جعفری، فتحی و اجارگاه، عارفی و رضایی‌راد، ۱۳۹۶). بنابراین در این پژوهش اقدام به تدوین عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط پرداخته شده است تا به این وسیله این دانش‌آموزان بتوانند از طریق آموزش‌های خاص مربوط به ترمیم نارسایی‌های ویژه در یادگیری، پیشرفت کرده و فاصله آنان با سایر دانش‌آموزان به حداقل برسد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی اعتبارسنجی عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط استان آذربایجان شرقی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا توصیفی از نوع زمینه‌یابی بود. در انجام این پژوهش با بهره‌گیری از ادبیات پژوهش به تدوین عناصر درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری اقدام شد و پس از تدوین این عناصر از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط مورد ارزیابی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش متخصصان برنامه درسی (اساتید و دانشجویان مقطع دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی) و معلمان دوره اول ابتدایی استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که بر اساس جدول مورگان تعداد ۴۰ متخصص برنامه درسی و ۲۱۲ معلم با روش تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

برنامه درسی ترمیمی دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری بر اساس نظریه چندعاملی تدوین شد. نظریه‌پردازان نظریه چندعاملی معتقدند با اینکه نظریه‌های مختلفی درباره نارسایی‌های ویژه در یادگیری وجود دارد و هر کدام توضیحات و علل گوناگونی را مطرح کردند و هر کدام بسیار

باززش هستند، اما در اکثر آنها سعی شده توضیح داده شود که این پدیده در اثر یک عامل بوجود آمده است. به عبارت دیگر در هر کدام از این نظریه‌ها تلاش شده که علت مشکلات متعددی مانند بی‌قراری، نارسایی در یادگیری‌های کلامی، نارسایی‌های ادراکی و یا تاخیر در رشد ذهنی را با یک نظریه توجیه کنند. در حالی که یادگیری فرایند پیچیده‌ای است و عوامل مختلف ممکن است به آن آسیب بزنند، لذا بهتر است به جای نظریه‌های تک‌عاملی که سعی کردند تمام انواع نارسایی‌های ویژه در یادگیری را توضیح دهند، کودکان را به گروه‌های متفاوتی تقسیم کرد و هر کدام یک از نظریه‌ها و یا چند نظریه با هم فقط یک گروه از این کودکان را توضیح دهند (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۸۹).

با توجه به اهمیت نظریه چندعاملی در مقایسه با سایر نظریه‌ها، عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری که دارای ویژگی‌های مشترکی هستند بر اساس نظریه چندعاملی و در راستای تقویت توانایی‌های متفاوت تدوین شد. این چهار عنصر شامل اهداف، محتواهای آموزشی، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی هستند. بنابراین در طراحی برنامه درسی با توجه به چهار عنصر ذکر شده در بالا از سایت‌ها، کتاب‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌های مرتبط با موضوع پژوهش با بهره‌گیری از الگوی نظری استفاده شد و بر اساس آن پژوهشگر پرسشنامه‌ای طراحی کرد. پژوهشگر علاوه بر پرسشنامه محقق‌ساخته از مصاحبه نیز برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرد. لازم به ذکر است که روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با نظر پنج نفر از متخصصان برنامه درسی تایید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد. در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده درباره عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط اعتبارسنجی و با روش‌های آمار توصیفی و آزمون‌های دو تحلیل شدند.

یافته‌ها

در بخش یافته‌ها نتایج بررسی ابعاد مختلف عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط گزارش شده است. در جدول ۱ نتایج اهمیت اهداف برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط ارائه شد.

جدول ۱: نتایج اهمیت اهداف برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط

گروه‌ها/شاخص‌ها	کم	متوسط		زیاد	خیلی زیاد
		درصد	فراوانی		
متخصصان	۰	۰٪	۴	۱۰٪	۲۴
معلمان	۴	۱/۸۹٪	۲۷	۱۲/۷۳٪	۱۲۲
کل	۴	۱/۵۹٪	۳۱	۱۲/۳۰٪	۱۴۶
شاخص‌های آماری	خی‌دو = ۱۸/۹۲		درجه آزادی = ۳		معناداری = ۷/۸۱

در جدول ۱ اهمیت اهداف برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط و کل آنها قابل مشاهده است. به طور کلی فقط از نظر ۴ نفر اهمیت اهداف کم (۱/۵۹٪)، از نظر ۳۱ نفر اهمیت اهداف متوسط (۱۲/۳۰٪)، از نظر ۱۴۶ نفر اهمیت اهداف زیاد (۵۷/۹۴٪) و از نظر ۷۱ نفر اهمیت اهداف خیلی زیاد (۲۸/۱۷٪) است، لذا اهمیت اهداف از نظر اکثر افراد در حد زیاد و خیلی زیاد (۸۶/۱۱٪) می‌باشد. همچنین بر اساس نتایج آزمون خی‌دو بین نظرهای متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط از نظر اهمیت اهداف تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). در جدول ۲ نتایج اهمیت محتواهای برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط ارائه شد.

جدول ۲: نتایج اهمیت محتواهای برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط

گروه‌ها/شاخص‌ها	کم	متوسط		زیاد	خیلی زیاد
		درصد	فراوانی		
متخصصان	۰	۰٪	۷	۱۷/۵۰٪	۱۷
معلمان	۸	۳/۷۷٪	۳۴	۱۶/۰۴٪	۹۹
کل	۸	۳/۱۸٪	۴۱	۱۶/۲۷٪	۱۱۶
شاخص‌های آماری	خی‌دو = ۲۸/۶۷		درجه آزادی = ۳		معناداری = ۴/۳۱

در جدول ۲ اهمیت محتواهای برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط و کل آنها قابل مشاهده است. به طور کلی فقط از نظر ۸ نفر اهمیت اهداف کم (۳/۱۸٪)، از نظر ۴۱ نفر اهمیت اهداف متوسط (۱۶/۲۷٪)، از نظر ۱۱۶ نفر اهمیت اهداف زیاد (۴۶/۰۳٪) و از نظر ۸۷ نفر اهمیت اهداف خیلی زیاد (۳۴/۵۲٪)

است، لذا اهمیت اهداف از نظر اکثر افراد در حد زیاد و خیلی زیاد (۸۰/۵۵٪) می‌باشد. همچنین بر اساس نتایج آزمون‌های دو بین نظرهای متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط از نظر اهمیت محتوای برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). در جدول ۳ نتایج اهمیت روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط ارائه شد.

جدول ۳: نتایج اهمیت روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط

گروه‌ها/شاخص‌ها	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد
متخصصان	۴	۱۰٪	۱۵	۳۷/۵۰٪
معلمان	۲۱	۹/۹۰٪	۲۲	۱۰/۳۸٪
کل	۲۵	۹/۹۲٪	۲۶	۱۰/۳۲٪
شاخص‌های آماری	خی‌دو = ۳۱/۱۴		درجه آزادی = ۳	معناداری = ۳/۷۶

در جدول ۳ اهمیت روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط و کل آنها قابل مشاهده است. به طور کلی از نظر ۲۵ نفر اهمیت اهداف کم (۹/۹۲٪)، از نظر ۲۶ نفر اهمیت اهداف متوسط (۱۰/۳۲٪)، از نظر ۹۱ نفر اهمیت اهداف زیاد (۳۶/۱۱٪) و از نظر ۱۱۰ نفر اهمیت اهداف خیلی زیاد (۴۳/۶۵٪) است، لذا اهمیت اهداف از نظر اکثر افراد در حد زیاد و خیلی زیاد (۷۹/۷۶٪) می‌باشد. همچنین بر اساس نتایج آزمون‌های دو بین نظرهای متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط از نظر اهمیت روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). در جدول ۴ نتایج اهمیت روش‌های ارزشیابی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط ارائه شد.

جدول ۴: نتایج اهمیت روش‌های ارزشیابی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط

گروه‌ها/شاخص‌ها	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد	فراوانی درصد
متخصصان	۴	۴	۱۱	۲۱
	۱۰٪	۱۰٪	۲۷/۵۰٪	۵۲/۵۰٪
معلمان	۲۳	۲۲	۷۱	۹۶
	۱۰/۸۵٪	۱۰/۳۸٪	۳۳/۴۹٪	۴۵/۲۸٪
کل	۲۷	۲۶	۸۲	۱۱۷
	۱۰/۷۱٪	۱۰/۳۳٪	۳۲/۵۴٪	۴۶/۴۳٪
شاخص‌های آماری	خی‌دو=۲۱/۹۱	درجه آزادی=۳	معناداری=۶/۵۵	

در جدول ۴ اهمیت روش‌های ارزشیابی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط و کل آنها قابل مشاهده است. به طور کلی از نظر ۲۷ نفر اهمیت اهداف کم (۱۰/۷۱٪)، از نظر ۲۶ نفر اهمیت اهداف متوسط (۱۰/۳۳٪)، از نظر ۸۲ نفر اهمیت اهداف زیاد (۳۲/۵۴٪) و از نظر ۱۱۷ نفر اهمیت اهداف خیلی زیاد (۴۶/۴۳٪) است، لذا اهمیت اهداف از نظر اکثر افراد در حد زیاد و خیلی زیاد (۷۸/۹۷٪) می‌باشد. همچنین بر اساس نتایج آزمون خی‌دو بین نظرهای متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط از نظر اهمیت روش‌های ارزشیابی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با سایر اختلال‌ها متفاوت هستند و این امر نشان‌دهنده لزوم برنامه‌ریزی مجزا برای آنها می‌باشد. در نتیجه پژوهش حاضر با هدف بررسی اعتبارسنجی عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط استان آذربایجان شرقی انجام شد.

انتخاب چهار عنصر اهداف، محتواهای آموزشی، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی برای اعتبارسنجی عناصر برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری به دلیل مورد تایید بودن این چهار عنصر از نظر بسیاری از متخصصان و پژوهشگران است. نتایج این پژوهش نشان داد که هر چهار عنصر اهداف، محتواهای آموزشی، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی برنامه درسی ترمیمی برای

دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی‌ربط دارای اهمیت زیاد و خیلی زیاد بود و بین نظر این دو گروه تفاوت معناداری در هیچ یک از چهار عنصر وجود نداشت. این نتایج با نتایج نظریه‌ها و پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود. برای مثال تایلر (۱۹۷۶) عناصر چهارگانه اهداف، تجربیات یادگیری (محتوی و موضوع درسی)، سازماندهی و ارزشیابی را بیان می‌کند. بوشامپ (۱۹۸۲) هدف، محتوی، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوی، روش ارائه و ارزشیابی را عناصر برنامه درسی می‌داند. همچنین گودلت و کلین (۱۹۹۱) هدف، محتوی، مواد و منابع، فعالیت‌ها، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا را عناصر برنامه درسی معرفی کرد. به طور کلی متخصصان و پژوهشگران عناصر اصلی برنامه درسی را چهار عنصر اهداف، محتوی، روش‌های آموزشی و روش‌های ارزشیابی می‌دانند (به نقل از قورچیان و همکاران، ۱۳۸۳). یونیسف (۲۰۰۰) نیز چهار عنصر اساسی برنامه درسی را شامل اهداف و مقاصد، محتوی، استراتژی‌های یاددهی-یادگیری و فرایندهای سنجش و ارزشیابی معرفی کرد (به نقل از صبور خسروشاهی، ۱۳۸۹). همچنین یزدانی و همکاران (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی گزارشی کردند که چهار عنصر هدف (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی)، محتوی (انتخاب و سازماندهی)، روش و ارزشیابی جز عناصر اصلی برنامه درسی می‌باشند.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر یافته‌ها در مورد چهار عنصر برنامه درسی (اهداف، محتواهای آموزشی، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی) ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری به شرح زیر است.

۱- اهداف: با توجه به مقولات اعتبارسنجی شده از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان و ویژگی‌های مشترک دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری، اهداف برنامه درسی ترمیمی بر اساس نظریه چندعاملی باید در راستای تقویت توانایی زیر باشد. این توانایی‌ها باید شامل تقویت دقت، تمرکز و توجه، ادراک بینایی، ادراک شنیداری، حافظه بینایی، حافظه شنوایی، درک مفهوم و استدلال ادراکی، سرعت پردازش بینایی و شنوایی، حافظه فعال شنیداری و بینایی، توالی دیداری و شنیداری، حساسیت شنیداری و هماهنگی چشم و دست باشد.

۲- محتواهای آموزشی: محتوی آموزشی برنامه درسی ترمیمی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری بر اساس نظریه چندعاملی باید حاوی تمرین‌های در زمینه‌های زیر باشد. تقویت ادراک بینایی و شنیداری، تقویت حافظه بینایی و شنوایی، تمرین‌های مربوط به

تقویت دقت و تمرکز، تقویت تجسم فضایی، استدلال ادراکی، سرعت پردازش، حافظه فعال بینایی و شنوایی، تقویت توالی دیداری و شنیداری، حساسیت شنیداری، تقویت هماهنگی چشم و دست و غلبه طرفی مغز. برای مثال باید از تمرین‌های چون دسته‌بندی کردن، جور کردن، تنظیم تصاویر و رنگ‌آمیزی آنها، ترسیم خطوط، تصاویر فراستیک، تشخیص شکل از زمینه، یافتن حروف یا علامت‌های خاص در متن، تقویت مهارت‌های شنیداری با استفاده از اصوات، کلمات، جملات و داستان‌ها و فعالیت‌های مرتبط با پیوند شنیداری.

۳- روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری: در الگوی برنامه درسی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری، شیوه تقویت نقاط ضعف این دانش‌آموزان و استفاده از اقدامات اصلاحی باید به صورت انفرادی و روش استفاده از اقدامات اصلاحی بر اساس نوع فعالیت صورت پذیرد. بدیهی است که مولفه‌های پیشنهادی تنها با صلاحدید معلمان و در صورت تناسب با موقعیت‌های یاددهی-یادگیری است که مورد استفاده قرار می‌گیرد، لذا تنها تصمیم‌گیرنده موقعیت تدریس معلم است. چون که به هیچ طریق امکان پیش‌بینی موقعیت تدریس از قبل مهیا نبوده و هر موقعیت تدریس و یاددهی در نوع خود منحصر به فرد است. بنابراین با توجه به آنچه گفته شد، روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی ترمیمی باید بر اساس نوع مشکل، شدت مشکل، سن دانش‌آموز، موقعیت زمانی، موقعیت مکانی و مقتضیات سایر شرایط باشد.

۴- روش‌های ارزشیابی: در برنامه درسی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری بهترین روش تشخیص میزان بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گرفتن پیش‌آزمونی از اقدامات صورت گرفته و انجام پس‌آزمون بعد از تقویت فرایندهای ذهنی مورد نظر و اقدام راستای حل مشکل‌های مرتبط با یادگیری است. بنابراین می‌توان گفت که ترمیم‌گر، مربی یا فردی که نسبت به اصلاح یا ترمیم نارسایی‌های ویژه در یادگیری دانش‌آموزان اقدام می‌نماید، باید بر اساس نوع مشکل، نوع آزمون (کتبی، شفاهی، عملکرد و غیره) را تعیین و برگزار نماید و نتیجه آزمون را با عملکرد پیشین همان دانش‌آموز مورد مقایسه قرار دهد. با توجه به توضیحات ذکر شده در خصوص ارزشیابی در برنامه درسی ترمیمی از روش‌های مناسب ارزشیابی حیطة شناختی می‌توان به آزمون‌های شفاهی، کتبی، کارپوشه، کتبی عملکردی و فهرست واری اشاره کرد. البته باید توجه داشت با توجه به اینکه عوامل زیادی در یادگیری موثر هستند، لذا نتیجه‌گیری از مقایسه

عملکرد پیشین و فعلی سایر عوامل از جمله عوامل خانوادگی، محیطی، روانی و غیره نیز مد نظر قرار بگیرند.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر توصیه می‌گردد. اقداماتی در خصوص طراحی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری بر اساس مفاهیم پیشنهادی مبتنی بر چهار عنصر برنامه درسی (اهداف، محتواهای آموزشی، روش‌ها و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی) پژوهش حاضر صورت پذیرد. همچنین پژوهش حاضر مبتنی بر نظریه چندعاملی به دلیل اهمیت آن در مقایسه با سایر نظریه‌ها انجام شد، لذا پیشنهاد می‌شود همین پژوهش با استفاده از سایر نظریه‌ها نیز به صورت مجزا و یا به تفکیک انجام شود. پیشنهاد دیگر بر اساس نتایج پژوهش حاضر ساخت آزمونی جهت شناسایی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با نارسایی‌های ویژه در یادگیری و یا دانش‌آموزان سایر دوره‌ها و سایر اختلال‌ها است تا به این وسیله نارسایی یادگیری کودکان حتی قبل از ورود به مدرسه تشخیص داده شود و اقدامات لازم صورت پذیرد. علاوه بر آن پیشنهاد می‌شود که برای دانشجویان رشته برنامه‌ریزی درسی، درس یا محتوایی با هدف شناخت مبانی نظری نارسایی‌های ویژه در یادگیری و گذراندن دوره‌های عملی در خصوص آشنایی با ویژگی‌های این دانش‌آموزان تدوین و اجرا گردد. آخرین پیشنهاد تربیت معلمان است که بتوانند به صورت اختصاصی به دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری آموزش داده و فعالیت‌های آموزشی و درمانی مربوطه را انجام دهند.

کتابنامه

- افروز، غلامعلی. (۱۳۹۰). *نارسایی‌های ویژه در یادگیری*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- بهاری قره‌گوز، علی و هاشمی، تورج. (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع مشکلات ویژه یادگیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی استان آذربایجان شرقی. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۸، ۴۳-۲۸.
- بهراد، بهنام. (۱۳۸۴). فراتحلیل شیوع نارسایی‌های یادگیری در دانش‌آموزان ابتدایی ایران. *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۵(۴)، ۴۳۶-۴۱۷.
- جعفری، اسماعیل؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و رضایی‌راد، مرتضی. (۱۳۹۶). اعتبارسنجی برنامه درسی مبتنی بر موک در آموزش عالی. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۸(۱)، ۱۸۰-۱۶۱.
- حسینی، میرقاسم و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۱). اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم با محوریت برنامه درسی. *مجله نامه آموزش عالی*، ۵(۱۷)، ۴۸-۱۳.
- زمستانی یامچی، مهدی و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۸۸). مقایسه ویژگی‌های حافظه شنیداری کودکان با نارسایی‌های توجه-بیش‌فعالی و عادی. *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۹(۲)، ۱۷۲-۱۶۳.
- شریفی، علی‌اکبر و داوری، رقیه. (۱۳۹۱). شیوع نارسایی ویژه در یادگیری در دانش‌آموزان پایه اول و دوم ابتدایی استان چهارمحال‌و‌بختیاری. *نشریه نارسایی ویژه در یادگیری*، ۱(۲)، ۷۶-۶۳.
- صبوری خسروشاهی، حبیب. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن: چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. *فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱(۱)، ۱۹۶-۱۵۳.
- علیاری، شهلا؛ ملکی، حسن؛ بازارگادی، مهرنوش و عباسپور، عباس. (۱۳۹۱). تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. *مجله دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*، ۱۰(۱)، ۶۱-۵۰.
- قورچیان، نادرقلی؛ ملکی، حمید و خدیوی، اسدالله. (۱۳۸۳). طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم. تهران: انتشارات فراشناخت اندیشه.
- نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۸۹). *غفلت‌ها و کاستی‌ها در تحقیقات و مصادیق آنها*. تهران: انتشارات ارسباران.
- یزدانی، فتانه؛ عباسی، عفت؛ حسنی، محمد و علی عسگری، مجید. (۱۳۹۷). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی در دوره متوسطه اول با تاکید بر اسناد بالادستی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۲)، ۱۱۷-۹۵.
- Balboni, G., Incognito, O., Belacchi, C., Bonichini, S., & Cubelli, R. (2017). Vineland-II adaptive behavior profile of children with attention-

deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 61, 55-65.

Benmarrakchi, F., Kafi, J. E., & Dlhore, A. (2017). Communication technology for users with specific learning disabilities. *Procedia Computer Science*, 110, 258-265.

Cappa, C., Giulivi, S., Schiliro, A., Bastiani, L., Muzio, C., & Meloni, F. (2015). A screening on specific learning disorders in an Italian speaking high genetic homogeneity area. *Research in Developmental Disabilities*, 45-46, 329-342.

Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134.

Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72 .

Ginsburg, F., & Rapp, R. (2013). Entangled ethnography: Imagining a future for young adults with learning disabilities. *Social Science & Medicine*, 99, 187-193.

Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences*, 49, 341-347.

Ngang, T. K., & Abdullah, N. A. C. (2015). Teacher leadership and classroom management practice on special education with learning disability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 2-7.

Sanders, V. (2007). *Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of the higher education accountability system on learning*. ProQuest: Information and Learning Company.

Sheppard, M. E., Vitalone-Raccaro, N., Kaari, J. M., & Ajumobi, T. T. (2017). Using a flipped classroom and the perspective of families to teach medical students about children with disabilities and special education. *Disability and Health Journal*, 10(4), 552-558.

Walker, E. R., & Shaw, S. C. K. (2018). Specific learning difficulties in healthcare education: The meaning in the nomenclature. *Nurse Education in Practice*, 32, 91-98.

Yeowell, G., Rooney, J., & Goodwin, P. C. (2018). Exploring the disclosure decisions made by physiotherapists with a specific learning difficulty. *Physiotherapy*, 104(2), 203-208.

