

Research Paper

## Model of Special School Curriculum Components for Students with Intellectual Disabilities: A Synthesis Research Approach

Elham Hafizi<sup>1</sup>, Hossain Momenimahmouei<sup>2\*</sup>, Omid Vandad<sup>3</sup>, Ahmad Akbari<sup>4</sup>

Received: 08/04/2025

Accepted: 14/08/2025

PP:1-18

### Abstract

**Introduction:** the present study aims to identify and explain the components of a special school program model for students with intellectual disabilities in order to provide a comprehensive and systematic picture of the dimensions that affect the design of such a program.

**Research Methodology:** This research was conducted with a qualitative approach and a synthesis research method. The scope of the research consists of all scientific-research articles related to educational planning, school-based and education of students with special needs, from which, using purposive sampling and based on theoretical saturation, 28 articles were selected as the final sample. Data were collected and coded through qualitative document analysis.

**Findings:** Analysis of the findings led to the extraction of a conceptual model of the special school program in the form of 4 macro dimensions, 12 axes, and 60 specialized components. The four dimensions include: school-centered leadership in implementing the educational program, professional empowerment of teachers for teaching in special school-centered education, indigenous and individual-centered content design, and environmental and technological infrastructure supporting the school-centered program for children with intellectual disabilities.

**Conclusion:** According to the findings, it can be concluded that a special school curriculum requires attention to human, managerial, and curriculum planning dimensions. This model can be used as a strategic framework for policymakers, administrators, and educational planners in developing school-based programs for students with intellectual disabilities.

**Keywords:** Special school program, mentally retarded students, school-centered.

**Citation:** Hafizi, E. Momenimahmouei, H., Vandad, O., Akbari, A. (2025). Model of Special School Curriculum Components for Students with Intellectual Disabilities: A Synthesis Research Approach. *Journal of ahsan Education*, Vol 2, No 1, Pp 1-18

<sup>1</sup> - PhD candidate Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran.

<sup>2</sup> - Associate Professor, Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran. (Corresponding author). Email: [Momenimahmouei@iautorbat.ac.ir](mailto:Momenimahmouei@iautorbat.ac.ir)

<sup>3</sup> - Assistant Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, Dareh Shahr Branch, Islamic Azad University, Dareh Shahr, Iran.

<sup>4</sup> - Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran.

## Extended Abstract

### Introduction:

Designing special school programs tailored to the characteristics of students with intellectual disabilities has become a major concern in the field of inclusive education in recent years. A review of the research background related to this field reveals various effects of school-level curriculum for students with special needs. These effects include expanding cooperation between educational factors and elements (Hemmati Alamdarloo and Hossein Khanzadeh, 2013), conducting accurate needs assessments based on students' individual capacities and characteristics (Fathi Vajargah et al., 2002), increasing personal motivation and academic interest among students with intellectual disabilities (Rusilowati et al, 2020), and strengthening the social skills and cognitive abilities of this group of students (Akib et al, 2022). Considering the above, it can be concluded that special school curriculum, especially when designed in accordance with the cultural, social context and real needs of students, can play a key role in transforming the quality of learning and active participation of students with intellectual disabilities. These programs not only improve the motivation, academic performance and social skills of these students, but also provide a basis for teachers, families and other school stakeholders to participate synergistically in the teaching-learning process and transform the school environment into a more humane, responsive and purposeful environment. Many studies have addressed the characteristics and components of special school curriculum for students with special needs and intellectual disabilities, and each has paid attention to these components from a different perspective; However, what has received less systematic attention in the theoretical and empirical literature so far is the structuring of the key components and elements of special school curricula for students with intellectual disabilities; especially in the form of a conceptual model that can help educational designers and policymakers to regulate the various dimensions of these programs in a scientific, practical, and evidence-based manner. Accordingly, the present study, using research synthesis, seeks to identify and analyze the basic components of special school curricula for students with intellectual disabilities in order to provide a clear path for the development and improvement of school-based programs in this area by designing a conceptual and practical model. In this regard, the present study was conducted with the aim of identifying and explaining the components of the special school curriculum model for students with intellectual disabilities in order to provide a comprehensive and systematic picture of the dimensions affecting the design of such a program.

### Goal:

The goal of present study is identifying and explaining the components of the special school curriculum model for students with intellectual disabilities in order to provide a comprehensive and systematic picture of the dimensions affecting the design of such a program.

### Method:

In the present study, Roberts' six-step research synthesis model was used to analyze the findings, including the following steps: 1- Identifying the need, conducting a preliminary search, clarifying the need, 2- Conducting research to retrieve studies, 3- Selecting, refining, and organizing studies, 4- Conceptual framework and making it appropriate to the information obtained from the analysis, 5- Processing, combining, and interpreting in the form of tangible products, and 6- Presenting the results. To ensure the coding method, four evaluators were used to re-code the findings, which was confirmed by the Scott method (Scott, 2012). In this study, the rate of agreement between the evaluators was 83.81, indicating 84 percent agreement between the evaluators in the coding. This study was conducted with a qualitative approach and a research synthesis method. The scope of the research consists of all scientific-research articles related to educational planning, school-based education, and education of students with

special needs, from which, using purposive sampling and based on theoretical saturation, 28 articles were selected as the final sample. Data were collected and coded through qualitative document analysis.

**Findings:**

The analysis of the findings led to the extraction of a conceptual model of the special school program in the form of 4 macro-dimensions, 12 axes, and 60 specialized components. The four dimensions include: school-centered leadership in implementing the educational program (including participatory policy-making, effective management of the implementation process, strengthening leadership capacity in inclusive education), professional empowerment of teachers for teaching in special school-centered education (including specialized training based on dimensions of intellectual disability, professional support structures, and teacher training in the ecological field), local and individual-centered content design (including school ecosystem analysis, life skills training, and design and implementation of individual programs); environmental and technological infrastructure supporting the school-centered program for children with intellectual disabilities (including physical adaptation of the learning environment based on contextual needs, localized educational technology, and local administrative support system).

**Conclusion:**

According to the findings, it can be concluded that a special school curriculum requires attention to human, managerial, and curriculum planning dimensions. This model can be used as a strategic framework for policymakers, administrators, and educational planners in developing school-based programs for students with intellectual disabilities.

## الگوی مؤلفه‌های برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی: رویکرد سنتزپژوهی

الهام حفیظی<sup>۱</sup>، حسین مؤمنی مهموئی<sup>۲</sup>، امید ونداد<sup>۳</sup>، احمد اکبری<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: 1404/01/19 تاریخ پذیرش: 1404/03/23

شماره صفحات: 1-18

### چکیده

**مقدمه و هدف:** در دهه‌های اخیر چربی‌ها و ترکیب‌های وابسته به آنها در پلاسمای افراد سالم و بیمار مورد توجه قرار گرفته است و به عنوان عوامل خطر ساز برای بیماری‌های قلبی- عروقی مطرح شده‌اند. هدف از تحقیق حاضر بررسی اثر 15 روز مکمل دهی دارچین بر نیمرخ چربی در پاسخ به یک جلسه فعالیت ورزشی هوازی بود.

**روش شناسی پژوهش:** این پژوهش با رویکرد کیفی و روش سنتز پژوهی انجام شده است. قلمرو پژوهش را کلیه مقالات علمی-پژوهشی مرتبط با برنامه‌ریزی آموزشی، مدرسه‌محوری و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تشکیل می‌دهد که از میان آنها، با بهره‌گیری از نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس اشباع نظری، ۲۸ مقاله به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شده‌اند. داده‌ها از طریق تحلیل کیفی اسناد گردآوری و کدگذاری شده‌اند.

**یافته‌ها:** تحلیل یافته‌ها منجر به استخراج الگوی مفهومی برنامه ویژه مدرسه در قالب ۴ بُعد کلان، ۱۲ محور و ۶۰ مؤلفه تخصصی شد. ابعاد چهارگانه شامل: رهبری مدرسه‌محور در اجرای برنامه آموزشی، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان برای تدریس در مدرسه‌محوری ویژه، طراحی محتوای بومی و فردمحور؛ زیرساخت‌های محیطی و فناوریانه پشتیبان برنامه مدرسه‌محوری برای کودکان کم‌توان ذهنی می‌باشند.

**بحث و نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت برنامه درسی ویژه مدرسه نیازمند توجه ابعاد انسانی، مدیریتی و برنامه‌ریزی درسی است. این الگو می‌تواند به‌عنوان چارچوبی راهبردی برای سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی در توسعه برنامه‌های مدرسه‌محور برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مورد استفاده قرار گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه ویژه مدرسه، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، مدرسه‌محوری

**استناد:** حفیظی، الهام، مؤمنی مهموئی، حسین، ونداد، امید، اکبری، احمد. (1404). الگوی مؤلفه‌های برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی: رویکرد سنتزپژوهی. فصلنامه تعلیم و تربیت احسن، دوره دوم، شماره یک، شماره صفحات 1-18

1 - گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد تربیت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.

2 - دانشیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل:

[Momenimahmouei@iautorbat.ac.ir](mailto:Momenimahmouei@iautorbat.ac.ir)

3 - استادیار گروه حکمرانی آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد دره شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، دره شهر، ایران.

4 - استادیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

## مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان نهادی که بر ابعاد مختلف جامعه تأثیرگذار است همواره به دنبال شکل‌گیری شخصیت سالم و نهادینه شدن آموزه‌های ارزشمند در کودکان و نوجوانان است تا از این طریق تربیت صحیح را محقق سازد (Nadarijoo and Ghazizadeh Hashemi, 2020). آموزش و پرورش، عامل توسعه در هر کشوری است و درواقع، تفاوت بین کشورهای کمتر و بیشتر توسعه‌یافته، در آموزش است (Omar, 2020). بنابراین، کشورها آن را به عنوان اولویت تعیین می‌کنند و بخش قابل توجهی از بودجه خود را به آن اختصاص می‌دهند (Munadi, 2020). در این میان، عناصر گوناگون اثرگذار بر فرآیند آموزش، تحت عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی به طور خاص مورد بررسی قرار می‌گیرند. درواقع، بخش عمده‌ی اثربخشی نظام آموزشی، مدیون برنامه درسی است؛ چراکه از طریق آن، فرآیند آموزش و تأثیرگذاری به اجرا درمی‌آید. برنامه درسی به منزله‌ی قلب تپنده‌ی نظام آموزشی و جوهره‌ی فرآیند یاددهی-یادگیری شناخته می‌شود، که در پیوند با شیوه‌های مؤثر تدریس، کارایی و اثربخشی این نظام را تضمین می‌کند (Nasrollahinia and Alam-ul-Huda, 2020). از این رو، برنامه درسی همواره یکی از دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران آموزشی به شمار می‌آید (Moradi Doliskani, Mirshah Jafari and Neistani, 2020).

یکی از چالش‌های بنیادین در حوزه برنامه‌ریزی درسی، پاسخ به این پرسش است که چه کسانی و در چه سطحی باید تصمیمات مرتبط با برنامه درسی را اتخاذ کنند؟ صاحب‌نظران این حوزه سه مدل برنامه‌ریزی درسی شامل متمرکز، غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز را مطرح کرده‌اند. در مدل متمرکز، طراحی برنامه‌های درسی توسط یک نهاد مرکزی انجام می‌شود و مناطق و مدارس صرفاً موظف به اجرای دقیق آن هستند. در مقابل، در نظام غیرمتمرکز، تمام اختیارات به سطوح پایین‌تر واگذار می‌گردد و هر واحد آموزشی به طور مستقل عمل می‌کند. در نظام نیمه‌متمرکز، چارچوب‌های کلی توسط نهاد مرکزی مشخص می‌شود، اما بخشی از اختیارات اجرایی به سطوح محلی تفویض می‌گردد و نظارت همچنان از سوی مرکز صورت می‌گیرد (Najar et al, 2021). بحث تمرکز و عدم تمرکز از جمله موضوعات دیرپای آموزش و پرورش است که همواره مورد توجه نظریه‌پردازان تربیتی و سیاست‌گذاران آموزشی بوده است (Saadatmand, Dadkani and Rahmani, 2018). تاریخ صدساله‌ی قرن بیستم به روشنی نشان می‌دهد که بسیاری از نظام‌های آموزشی به صورت روزمره با مسئله‌ی تمرکز و عدم تمرکز دست‌وپنجه نرم کرده‌اند؛ چراکه یافته‌های پژوهش‌های آزمایشی، تجربی و نیز تحلیل‌های نظری، به طور مداوم کاستی‌های هر دو رویکرد را آشکار ساخته‌اند (Fathi Vajragah, 2023). به نظر می‌رسد که در دهه‌های اخیر، تمرکززدایی در آموزش و پرورش به طور عام و در برنامه‌ریزی درسی به طور خاص، به شکلی جدی مدنظر قرار گرفته است و در محافل آموزشی و سیاسی جهانی، توجه قابل توجهی به این رویکرد معطوف شده است (Madani, 2022). به عبارتی، ناکارآمدی‌های مشهود در نظام‌های متمرکز، موجب شده تا تمرکززدایی در سال‌های اخیر به عنوان یک راهکار جایگزین مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گیرد (Javidi Kalateh Jafarabadi, 2007). یکی از جلوه‌های بارز برنامه درسی غیرمتمرکز، رویکرد مدرسه‌محوری است.

مدرسه‌محوری، راهبردی است که در آن اختیارات تصمیم‌گیری به مدارس واگذار می‌شود و تلاش می‌شود تا مدرسه و اعضای آن در فرایند تصمیم‌سازی‌های آموزشی مشارکت فعال داشته باشند. طراحی برنامه درسی مدرسه‌محور تحت تأثیر عواملی چون اهداف ملی تعلیم و تربیت، منابع موجود، فرهنگ بومی پیرامون مدرسه، محیط فیزیکی مدرسه، راهبردهای اجرایی و میزان اختیارات تصمیم‌گیری مدرسه در حوزه برنامه درسی است (Samadi, 2017). در این نوع برنامه‌ریزی، اجزای مختلف مدرسه به طور فعال در فعالیت‌های گروهی مشارکت دارند که این امر منجر به افزایش انگیزه، علاقه‌مندی و رضایت شغلی کارکنان می‌شود. همچنین، دانش‌آموزان احساس می‌کنند آنچه می‌آموزند با نیازهای واقعی آنان هم‌راستا است و دیدگاه آن‌ها در تدوین برنامه آموزشی لحاظ می‌گردد. برنامه درسی مدرسه‌محور از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردار است و امکان افزودن عناوین درسی متناسب با نیازهای نوظهور فراهم است. افزون‌براین، مشارکت والدین در فرایند برنامه‌ریزی مورد استقبال قرار می‌گیرد و از آنان دعوت می‌شود تا نظرات، تجربیات و اولویت‌های آموزشی خود را ارائه دهند (Fathi Vajragah, 2023). در سال‌های اخیر، برنامه درسی مدرسه‌محور و طرح‌های وابسته به آن در نظام آموزشی ایران جایگاه ویژه‌ای یافته‌اند. یکی از این برنامه‌ها، طرح ویژه مدرسه یا به اختصار «بوم» است که در همین راستا طراحی شده است. البته باید توجه داشت که برداشت از «بوم» صرفاً به عنوان یک برنامه درسی، سطحی و ناقص است، چراکه این طرح فراتر از یک برنامه درسی معمولی عمل می‌کند (مجیبی، 1398). محیط‌های مختلف، شرایط زیستی متفاوتی را برای مدارس به وجود آورده‌اند و طبیعی است که مدارس نیز در وضعیت‌های گوناگونی قرار داشته باشند. حتی اگر یک برنامه آموزشی جامع و منسجم تدوین شود، باز هم ممکن است برای تمامی مدارس مناسب نباشد. طرح «بوم» باهدف تکمیل محتوای آموزش رسمی تدوین شده است (Turani, 2019).

اهداف این برنامه، مطابق با دلایلی که منجر به طراحی آن شده، شامل پاسخ‌گویی به نیازهای بومی و محلی، ارتقای نقش مدرسه به عنوان بستر توسعه جامعه محلی، و ایجاد محیطی خلاقانه و شاد برای ارتقای سطح علمی دانش‌آموزان است (Taghipour et Al, 2022). در قالب این برنامه، مدارس این امکان را دارند که برای بخشی از زمان آموزش رسمی، در چارچوب‌های مشخص، برنامه‌ریزی کرده، تصمیم

بگیرند و آن را به مرحله اجرا درآورند. تفاوت اساسی این برنامه با سایر برنامه‌های ملی در آن است که با توجه به خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، خانواده‌ها، جامعه محلی و ظرفیت‌های موجود یا بالقوه‌ی مدرسه، و با مشارکت فعال کادر مدرسه و تحت هدایت مدیر، طراحی و اجرا می‌شود (Ahmadi et al., 2019). در قالب این برنامه‌ها، امکان انطباق آموزش با نیازها و علائق دانش‌آموزان، خانواده‌ها و اجتماع محلی مدرسه فراهم می‌شود. در حقیقت، هدف این برنامه‌ها فراهم ساختن بستری است تا مدیران و همکاران آموزشی بتوانند در فضایی منعطف، ظرفیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای خود را در حوزه رهبری و برنامه‌ریزی درسی به‌منصه ظهور رسانده و مدرسه را به محیطی پویا، جذاب و یادگیرنده برای دانش‌آموزان تبدیل کنند؛ محیطی که متأثر از نیازهای واقعی و علائق آنان بوده و رنگ‌وبوی فرهنگی، اجتماعی و بومی منطقه را در خود دارد (Mohtadi, 2017). از جمله کاربردهای این نگاه مبتنی بر ظرفیت‌های محلی، می‌توان به ارتقاء کیفیت آموزش در مدارس ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص، به‌ویژه کم‌توانان ذهنی اشاره کرد؛ امری که تأثیر قابل‌توجهی در افزایش جذابیت محیط آموزشی برای این دانش‌آموزان دارد (Ashuri et al, 2020).

کم‌توانی ذهنی یکی از انواع نیازهای ویژه محسوب می‌شود که به علت محدودیت‌های مرتبط با ظرفیت شناختی، دامنه فعالیت‌های ذهنی و عملکرد روزمره دانش‌آموزان را محدود می‌سازد. معمولاً ضریب هوشی طبیعی در حدود 100 است، اما دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی، ضریب هوشی پایین‌تری دارند و اغلب امتیاز آنان بین 70 تا 55 و یا کمتر است. این گروه از دانش‌آموزان در عملکردهای شناختی مانند یادگیری، ارتباط‌گیری و حل مسئله، و همچنین در رفتارهای سازگارانه نظیر مهارت‌های اجتماعی، فعالیت‌های روزمره و رعایت بهداشت فردی با مشکلاتی مواجه‌اند (Alipour et al., 2020). از این‌رو، فرایند آموزش این گروه از دانش‌آموزان نیازمند بهره‌گیری حداکثری از خرد جمعی و دیدگاه‌های گوناگون متخصصان است؛ چراکه در صورت واگذاری کامل این مسئولیت به معلم، بخش زیادی از وقت و انرژی او صرف شناخت فردی دانش‌آموزان و بررسی ظرفیت‌های بومی خواهد شد (Barari et al, 2017).

با بررسی پیشینه پژوهشی مرتبط با این حوزه، می‌توان به تأثیرات گوناگون برنامه درسی سطح مدرسه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه پی برد. از جمله این تأثیرات می‌توان به گسترش همکاری میان عوامل و ارکان آموزشی (Hemmati Alamdarloo and Hossein Khanzadeh, 2013)، انجام نیازسنجی دقیق بر مبنای ظرفیت‌ها و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان (Fathi Vajargah et al., 2002)، افزایش انگیزش فردی و علاقه‌مندی تحصیلی در میان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (Rusilowati et al, 2020) و همچنین تقویت مهارت‌های اجتماعی و توانمندی‌های شناختی این گروه از دانش‌آموزان (Akib et al, 2022) اشاره کرد. با توجه به موارد پیش‌گفته، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی ویژه مدرسه، به‌ویژه زمانی که متناسب با بافت فرهنگی، اجتماعی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان طراحی می‌شود، می‌تواند نقش کلیدی در تحول کیفیت یادگیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ایفا کند. این برنامه‌ها نه تنها سبب ارتقاء انگیزش، عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان می‌شوند، بلکه زمینه‌ای فراهم می‌آورند تا معلمان، خانواده‌ها و سایر ذی‌نفعان مدرسه به‌طور هم‌افزا در فرایند یاددهی-یادگیری مشارکت کنند و فضای مدرسه را به محیطی انسانی‌تر، پاسخگوتر و هدفمندتر تبدیل نمایند. پژوهش‌های زیادی به بیان ویژگی‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه و کم‌توان ذهنی پرداخته‌اند و هر کدام از منظرهای به این مؤلفه‌ها توجه داشته‌اند؛ با این حال، آنچه تاکنون در ادبیات نظری و تجربی کمتر مورد توجه نظام‌مند قرار گرفته، ساختاریی مؤلفه‌ها و عناصر کلیدی برنامه‌های درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است؛ به‌ویژه در قالب مدلی مفهومی که بتواند به طراحان و سیاست‌گذاران آموزشی کمک کند تا ابعاد گوناگون این برنامه‌ها را به‌صورت علمی، کاربردی و مبتنی بر شواهد تنظیم نمایند. بر همین اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از سنتز پژوهی، در پی شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های اساسی برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است تا با طراحی الگویی مفهومی و کاربردی، مسیر روشنی برای توسعه و بهبود برنامه‌های مدرسه‌محور در این حوزه فراهم آورد.

### روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع سنتز پژوهی (The- synthesis research) است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتز پژوهی در برخی از موارد به‌عنوان فرا تحلیل کیفی شناخته‌شده و سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تناقضات موجود در آن را حل کند و ضمن یکپارچه‌سازی نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص کند و از اهداف آن خلق تعمیم‌ها، از ترکیب نتایج تحقیقات تجربی است (Cooper & Hedges, 2009). برای سنتز پژوهی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش بر اساس تحلیل مضمون در سه سطح مضامین پایه، سازمان‌دهنده و منتخب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در پژوهش حاضر، جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس شامل مراحل؛ 1- شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز، 2- اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات، 3- گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات، 4- چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل، 5- پردازش، ترکیب و تفسیر

در قالب فرآورده‌های ملموس و 6- ارائه نتایج استفاده شد. برای اطمینان از نحوه کدگذاری‌ها از چهار نفر ارزشیاب جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد که به منظور تایید از روش اسکات (Scott, 2012) استفاده شد که در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان عدد 83/81 بدست آمد که نشان دهنده 84 درصد توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود.

$$C.R = \frac{95+87+92+78}{4 \times 105} \times 100 = 83/81$$

$$C.R = \frac{\text{تعداد مقوله موردی توافق}}{\text{تعداد کل مقوله ها}} \times 100$$

در ادامه به فراخور این بخش پژوهش به چهار مرحله نخست مدل روبرتس با توجه به موضوع پژوهش پرداخته می‌شود:

### مرحله اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

نامه‌ی ویژه مدرسه (بوم) در راستای راهکار 5-5 سند تحول بنیادین و 2-13 برنامه درسی ملی بر اساس رویکرد فرهنگی تربیتی و با تأکید بر آموزش‌های مهارت محور و بسط گستره فعالیت‌ها در سطح مدارس به اجرا درآمده و طراحی و اجرای بخشی از زمان آموزش را طبق ضوابط و چارچوبی معین، به مدرسه واگذار می‌کند. به این معنا که مدرسه می‌تواند با توجه به خواست و نیازسنجی داخلی خود و با سنجش امکانات بالفعل و بالقوه اجتماع پیرامونی‌اش برنامه‌های خاص و ویژه خود تدارک ببیند. در این برنامه‌ها امکان ویژه سازی آموزش بر اساس نیازها و علائق دانش‌آموزان، خانواده‌ها و اجتماع محلی مدرسه فراهم می‌شود. درواقع این برنامه تلاش دارد فرصتی فراهم آورد تا مدیران و همکاران در مدرسه فضایی منعطف برای ظهور و بروز ابتکار عمل‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای خود در زمینه رهبری برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی در اختیار داشته باشند و مدرسه محیطی جذاب و یادگیرنده برای دانش‌آموز، به دلیل پرداختن به نیازها و علائقشان شود که رنگ و بوی امکانات و شرایط محلی و بومی را به خود و کلیه کارکنان مدرسه گرفته است (Mohtadi, 2017). ازجمله کاربردهای توجه به ظرفیت‌های بومی و برنامه درسی سطح مدرسه در مدارس دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و کم‌توان ذهنی است که به ارتقا جذابیت‌های آموزشی برای این نوع دانش‌آموزان کمک شایانی می‌کند (Ashori et al, 2020). از این رو جمع‌بندی و تلفیق یافته‌های پژوهش در این زمینه منجر به بهبود زمینه‌های اجرایی این رویکرد در مدارس می‌کند.

### مرحله دوم: اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات

این مرحله به جست و جوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (پراشر، 2015، 74) از این رو ابتدا کلیه مقالات علمی معتبر از طریق جست و جوی کلید واژه‌هایی از قبیل؛ برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش آموزان کم‌توان ذهنی، برنامه درسی ویژه مدرسه برای فراگیران دارای نیاز ویژه، مؤلفه‌های برنامه‌درسی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله؛ Sid، Normagas، Magiram، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IRANDOC) و جویسگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج از جمله؛ Emerald، Scopus، Sage، Science Direct، Scientific Information Database، ProQuest، Springlink، Taylor & Francis، Worldscientific، Google Scholar و Eric و Wiley شناسایی شدند و با توجه به هدف تحقیق منابع مرتبط حفظ و منابع غیرمرتبط حذف شد. به منظور بالابردن کیفیت کار، جست و جوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست و جو و

منابع اطلاعاتی داشتند به صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر یک نفر خبره در زمینه برنامه‌ریزی درسی و آموزش بر کلیه روند اجرای کار نظارت داشت. همچنین این پژوهش با تکیه بر منابع داخلی و خارجی و بر پایه مقالات منتشر شده تدوین شد.

### مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات

این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (موفت، 2015، 121). معیارهای ورود (Inclusion Criterion) به این پژوهش شامل موارد ذیل می‌باشد:

- 1- مقالات انتشار یافته در زمینه مؤلفه‌های برنامه‌های درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه
- 2- تحقیقات بایستی داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشند، از این رو کفایت یک پژوهش جهت بررسی در این مقاله گزارش مؤلفه‌های برنامه‌های درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه
- 3- تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و به صورت مقاله کامل از طریق برخط و یا به طور کامل چاپ شده، باشند.

باتوجه به جستجوهای انجام شده 109 مطالعه در راستای ملاک‌های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند که ملاک‌های خروج این مطالعه شامل موارد زیر است:

- 1- پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند.
  - 2- پژوهش‌هایی که فاقد کیفیت لازم علمی بودند و در مجلات و کنفرانس‌های بی اعتبار انتشار یافته بودند.
  - 3- پژوهش‌هایی که به بررسی نقش برنامه‌های درسی ویژه مدرسه در سایر متغیرهای آموزشی پرداخته بودند.
- در این گام از یک فرم استاندارد استفاده شد، قسمت‌هایی که در فرم موردنظر بود عبارتند از: منبع (شامل نام مجله، عنوان مقاله و نویسنده)، هدف (هدف از مطالعه)، روش‌شناسی و نتایج کلی. برای انتخاب منابع مناسب کلید واژه‌های مورد نظر در هر یک از پایگاه‌ها مورد جستجو قرار گرفت.

بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است؛ کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها 109 مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی عناوین 32 مورد، چکیده مقالات مورد بررسی 77 مورد، حذف پژوهش‌های نامرتب پس از بررسی چکیده مطالعات 41 مورد، حذف تحقیقات مرتبط با متن کامل 36 مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی متن کامل 8 مورد، کل تحقیقات نهایی 28 مورد، بنابراین در این پژوهش 28 پژوهش که مطالعات خارجی بودند انتخاب شدند.

### مرحله چهارم: تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

این مرحله، چارچوبی پیوند دهنده است که اطلاعات به دست آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود (موفت، 2015، 121). از این رو چارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش حول دو مفهوم اصلی است.

**برنامه درسی:** برنامه درسی مجموعه‌ای از تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته‌شده‌ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند، تکیه دارد. این مجموعه از تصمیم‌ها، در سند برنامه درسی منعکس می‌شود که برای یک درس خاص، یک پایه تحصیلی یا یک دوره تحصیلی در نظر گرفته شده است (مهرمحمدی و همکاران، 1397).

**برنامه‌درسی ویژه مدرسه:** در برنامه ویژه مدرسه، مدرسه این فرصت و امکان را دارد که مدرسه برای حجم زمانی مشخص از زمان رسمی آموزش خود، طبق ضوابط و چارچوبی معین، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری و برای اجرای آن اقدام کند. ویژگی بارز و وجه ممیز این برنامه از برنامه‌های ملی و مشترک، این است که این برنامه‌ریزی با توجه به خواست و نیاز دانش‌آموزان مدرسه، خانواده‌ها و اجتماع محلی و نیز امکانات موجود یا بالقوه مدرسه و با مشارکت کارکنان مدرسه و با هدایت مدیر مدرسه انجام می‌شود (احمدی و همکاران، 1398).

### یافته‌ها

در این بخش باتوجه به الگوی شش مرحله روبرتس به تحلیل مراحل پنجم و ششم پرداخته می‌شود:

### مرحله پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآوردهای ملموس

باتوجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا کلیه مؤلفه‌های الگوی برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از طریق فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ از این رو باتوجه به فرایند، کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش ابتدا

در جدول 1 اقدام به شناسایی مؤلفه‌های الگوی برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پرداخته در پیشینه پژوهشی موجود پرداخته می‌شود.

جدول 1. مؤلفه‌های الگوی برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

| ردیف | نویسنده                 | سال  | معیارهای برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------|-------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Rodríguez-Jiménez et al | 2024 | نیاز به آموزش معلمان در پاسخ به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، اهمیت منابع آموزشی متنوع، استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل محتوای کیفی، شناسایی نیازهای آموزشی معلمان                                                                                                                  |
| 2    | Young & Clerke          | 2024 | استفاده از روش‌های هنری و بازی‌محور برای مشارکت دانش‌آموزان با ناتوانی در پژوهش‌های آموزشی، تأکید بر مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند پژوهش، استفاده از روش‌های بصری مانند نقاشی و عکاسی، توسعه پوسترهای سیاستی توسط دانش‌آموزان، نمایشگاه‌های عکس برای ارتباط با ذینفعان                                             |
| 3    | Ghosh & Coppola         | 2024 | بازطراحی آموزش برای آینده‌ای فراگیر و پایدار با توجه به نیازهای دانش‌آموزان با ناتوانی، بررسی روندهای تبعیض‌آمیز در آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی درون مدرسه، ارائه مطالعات موردی در زمینه آموزش طراحی برای دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا، ناشنوا و کم‌شنوا، و سایر ناتوانی‌ها، پیشنهاد رویکردی مراقبتی در آموزش طراحی |
| 4    | Allred                  | 2024 | تحلیل دینامیک‌های تمرکززدایی و تأثیر آن بر آموزش ویژه، بررسی عوامل مؤثر بر سیاست‌گذاری و توسعه برنامه‌های آموزشی، پیشنهاد نیاز به پژوهش‌های بیشتر برای راهنمایی توسعه سیاست‌ها                                                                                                                                         |
| 5    | Lee et al               | 2023 | تأثیر ارتباط مدرسه و خانه بر خودمدیریتی دانش‌آموز کم‌توان ذهنی، سلامت محیط عاطفی مدرسه، انگیزه دانش‌آموزان در اجرای برنامه، اهمیت حمایت معلمان و همسالان، چالش‌های زمانی در اجرای برنامه، نیاز به حمایت والدین در خانه                                                                                                 |
| 6    | Traina                  | 2023 | طراحی برنامه درسی برای حمایت از انتقال به زندگی بزرگسالی برای جوانان با کم‌توانی ذهنی، ارزیابی اثربخشی برنامه در توسعه مهارت‌های زندگی مستقل و اشتغال، تأکید بر نیازهای فردی دانش‌آموزان، مشارکت خانواده‌ها در فرآیند انتقال، استفاده از روش‌های کیفی در ارزیابی برنامه                                                |
| 7    | Snider & Dymond         | 2023 | بررسی حوزه‌های برنامه درسی که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در آن‌ها آموزش می‌بینند، تحلیل محتوای برنامه‌های درسی و تأکید بر مهارت‌های زندگی کاربردی، ارزیابی تطابق برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان، نقش معلمان در اجرای برنامه، استفاده از روش‌های کیفی در تحلیل محتوا                                              |
| 8    | Mansur et al            | 2023 | توسعه طراحی یادگیری آموزش فراگیر در بین معلمان و متخصصان، تأکید بر مشارکت معلمان، والدین و جامعه در فرآیند یادگیری، استفاده از برنامه‌های یادگیری فردی، نقش فناوری در آموزش فراگیر، اهمیت آموزش معلمان در استفاده از فناوری‌های نوین                                                                                   |
| 9    | Rens & Louw             | 2023 | نیاز به توسعه حرفه‌ای معلمان، مشارکت والدین در فرآیند آموزشی، ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان با ناتوانی‌های متوسط تا شدید                                                                                                                                                                                                  |
| 10   | Stăiculescu et al       | 2022 | تأکید بر مهارت‌های زندگی کاربردی، افزایش تمرکز بر محتوای شناختی، نیاز به چارچوب‌های برنامه‌درسی هنجاری، تحلیل روندهای پژوهشی، تأثیر سیاست‌های آموزشی بر انتخاب محتوای درسی                                                                                                                                             |
| 11   | Dessementet et al       | 2022 | آشنایی با روش‌های تدریس همچون روش‌های تدریس خواندن برای دانش‌آموزان با ناتوانی ذهنی، استفاده از مشاهدات سیستماتیک، مصاحبه‌های کوتاه با معلمان، تحلیل محتوای برنامه‌های آموزشی فردی (IEP)، تأثیر روش‌های تدریس بر یادگیری خواندن                                                                                        |
| 12   | AlRawi & AlKahtani      | 2022 | استفاده از طراحی جهانی برای یادگیری (UDL)، بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی مانند کتاب‌های الکترونیکی و نرم‌افزارها، تأکید بر تنوع روش‌های تدریس، اهمیت آموزش معلمان در استفاده از فناوری، نقش فناوری در بهبود یادگیری دانش‌آموزان با ناتوانی                                                                            |
| 13   | Hopwood et al           | 2021 | تأثیر سیاست‌های دانشگاهی بر مشارکت فراگیر، اهمیت تطبیق برنامه‌های درسی با نیازهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، استفاده از روش‌های تدریس فعال، توجه به بار کاری و اضطراب دانش‌آموزان، ارزیابی‌های متنوع و منعطف در مدرسه                                                                                                |
| 14   | Al-Zboon                | 2021 | ادراک معلمان از حوزه‌های برنامه درسی، شناخت معلمان از ویژگی‌های برنامه درسی، سطح شایستگی حرفه‌ای معلمان و نیازهای آموزشی آن‌ها، آگاهی مدرسه از مشکلات در اجرای برنامه درسی و اجزای برنامه درسی                                                                                                                         |

|    |                      |      |                                                                                                                                                                                                                                |
|----|----------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 | Leko et al           | 2021 | تأکید بر اهمیت مطالعات موردی دانش آموزان کم توان ذهنی در مدرسه، آگاهی از درک پیچیدگی‌های آموزش ویژه، چالش‌های اخلاقی در محیط آموزش دانش آموزان کم توان ذهنی، استفاده از روش‌های کیفی در تحلیل داده‌ها                          |
| 16 | Leider et al         | 2021 | توسعه برنامه درسی متناسب با توانایی‌های شناختی دانش آموزان، تمرکز بر مهارت‌های کاربردی و شغلی، مشارکت معلمان در طراحی برنامه درسی، چالش‌های اجرای برنامه در مدارس روستایی، نیاز به منابع آموزشی مناسب                          |
| 17 | Ressa                | 2021 | چالش‌های مرتبط با زمان‌بندی برای دانش آموزان با ناتوانی‌های جسمی، گفتاری و بینایی، نیاز به بازنگری در ساختار زمانی برنامه درسی، تأثیر زمان بر کیفیت آموزش، پیشنهادات برای بهبود مدیریت زمان در آموزش                           |
| 18 | Eldeniz Çetin, & Çay | 2020 | بررسی تجربیات معلمان آموزش ویژه در مورد فعالیت‌های اوقات فراغت انتخاب‌شده توسط دانش آموزان با کم‌توانی ذهنی، تأکید بر اهمیت انتخاب دانش آموزان در فعالیت‌ها، تأثیر فعالیت‌های اوقات فراغت بر یادگیری و توسعه مهارت‌های اجتماعی |
| 19 | Pedlikin             | 2020 | استفاده از استراتژی‌های تدریس متنوع، تنظیم محیط‌های آموزشی مناسب، پاسخ به نیازهای رفتاری دانش آموزان، همکاری مدرسه و دانشگاه در توسعه برنامه درسی                                                                              |
| 20 | Ressa et al          | 2019 | توجه به برنامه درسی پنهان، چالش‌های مرتبط با زمان‌بندی برای دانش آموزان با ناتوانی‌های جسمی، گفتاری و بینایی، نیاز به بازنگری در ساختار زمانی برنامه درسی، تأثیر زمان بر کیفیت آموزش                                           |
| 21 | Weiss et al          | 2018 | نیاز به آموزش معلمان در برنامه‌ریزی دروس تفکیکی، اهمیت همکاری بین معلمان و متخصصان آموزش ویژه، توسعه مهارت‌های حل مسئله مشترک، استفاده از مواد آموزشی متنوع، حمایت از معلمان در کلاس‌های فراگیر                                |
| 22 | Condon               | 2017 | توسعه برنامه درسی متناسب با توانایی‌های شناختی دانش آموزان، تمرکز بر مهارت‌های کاربردی و شغلی، مشارکت معلمان در طراحی برنامه درسی، نیاز به منابع آموزشی مناسب                                                                  |
| 23 | Kontu & Pirttimaa    | 2017 | تمرکز بر مهارت‌های کاربردی، پیشگیری از مشکلات رفتاری، افزایش انتظارات از دانش آموزان، استفاده از آموزش مبتنی بر شواهد، حمایت از مشارکت فعال دانش آموزان                                                                        |
| 24 | Kontu & Pirttimaa    | 2016 | تمرکز بر مهارت‌های کاربردی در طراحی برنامه ویژه، پیشگیری از مشکلات رفتاری، افزایش انتظارات از دانش آموزان در طراحی برنامه، استفاده از آموزش مبتنی بر شواهد، حمایت از مشارکت فعال دانش آموزان                                   |
| 25 | Hartmann             | 2015 | طراحی جهانی برای یادگیری (UDL)، همکاری معلمان آموزش عمومی و ویژه، توسعه درک نمادین در یادگیرندگان اولیه، دسترسی به برنامه‌های درسی معتبر و مناسب، بهبود کیفیت زندگی از طریق آموزش                                              |
| 26 | Akrom                | 2015 | بررسی چالش‌های برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش دانش آموزان با ناتوانی‌های ذهنی، نیاز به تطبیق برنامه درسی با توانایی‌های دانش آموزان، اهمیت آموزش معلمان در اجرای برنامه درسی                                            |
| 27 | Jia-Wei et al        | 2014 | تطبیق اهداف آموزشی با نیازهای دانش آموزان، استفاده از استراتژی‌های تدریس متنوع، تنظیم محیط‌های آموزشی مناسب، پاسخ به نیازهای رفتاری دانش آموزان، همکاری مدرسه و دانشگاه در توسعه برنامه ویژه مدرسه                             |
| 28 | Virvidaki et al      | 2014 | بررسی تجربیات تعلق در افراد با ناتوانی‌های ذهنی و رشدی، استفاده از روش‌های مشارکتی در پژوهش، تحلیل فضاها، روابط و سیستم‌هایی که حس تعلق را تقویت می‌کنند، به‌کارگیری چارچوب مطالعات ناتوانی برای درک بهتر تجربیات افراد        |

### مرحله ششم: ارائه نتایج ترکیب

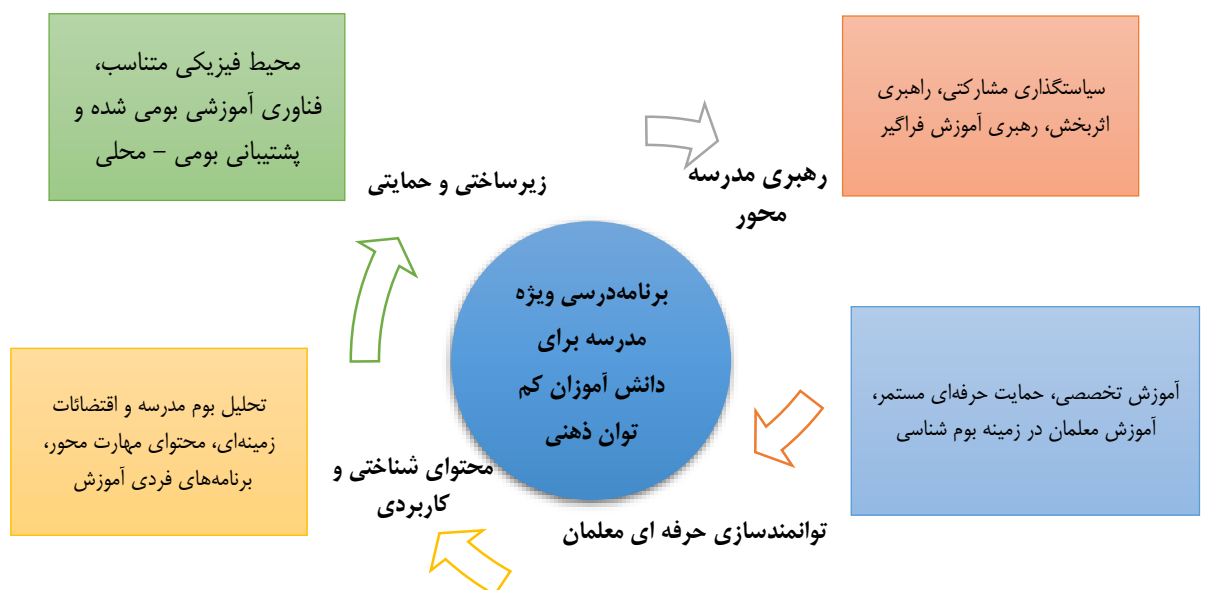
در این بخش، باتوجه به فرآیند و فرآورده‌های سنتزپژوهی در یک نمای کلی معیارهای برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش آموزان کم‌توان ذهنی مورد بررسی قرار می‌گیرد. ابتدا در قسمت فرآیند سنتزپژوهی استخراج معیارهای برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش آموزان کم‌توان ذهنی صورت گرفته به این شکل که ابتدا توصیفات کلیه شاخص‌ها از طریق فرآیند مضمون بندی پایه شناسایی می‌شود و سپس در قسمت فرآورده سنتزپژوهی، از آنجا که هدف سنتزپژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، در بخش ارائه نتایج ترکیب ابتدا تحلیل کیفی مضامین پایه در کنار هم قرار گرفته و با مضمون بندی مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و مؤلفه‌ها(مضامین سازمان‌دهنده) استخراج می‌شود. در ادامه برای دسته بندی کردن کلیه معیارهای برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش آموزان کم‌توان ذهنی بر اساس یک مفهوم مشترک از طریق مضمون بندی سازمان‌دهنده بر مبنای معیارهای برنامه‌درسی ویژه مدرسه ارائه شده است که منجر به شناسایی 4 بُعد (مضمون فراگیر) شد، که نتایج تحلیل مضمون در جدول شماره 2 آورده شده است.

جدول 2. ابعاد و مؤلفه های الگوی برنامه ویژه مدرسه برای دانش آموزان کم توان ذهنی

| مضامین فراگیر                                             | مضامین سازمان دهنده                                           | مضامین پایه                                                                 | کد مقالات |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| رهبری مدرسه‌محور در اجرای برنامه آموزشی                   | سیاست‌گذاری مشارکتی در مدرسه                                  | واگذاری اختیار برنامه‌ریزی درسی به تیم مدرسه                                | 27، 16، 4 |
|                                                           |                                                               | مشارکت معلمان و اولیا در سیاست‌گذاری محتوایی                                | 20، 16    |
|                                                           |                                                               | تحلیل نیازهای محلی پیش از تصمیم‌گیری آموزشی                                 | 26، 4     |
|                                                           |                                                               | مدیریت تصمیم‌سازی با نگاه مدرسه‌محور                                        | 27، 4، 12 |
|                                                           | راهبری اثربخش فرایند اجرا                                     | حمایت مدیریتی از معلمان در مواجهه با چالش‌های کلاس دانش آموزان کم توان ذهنی | 21، 9     |
|                                                           |                                                               | هماهنگی مستمر تیم آموزش ویژه با تیم مدیریتی                                 | 16، 1     |
|                                                           |                                                               | طراحی انعطاف‌پذیر تقویم آموزشی برای دانش‌آموزان کم توان                     | 20، 17    |
|                                                           |                                                               | ارزیابی تطبیقی نتایج یادگیری با اهداف فردمحور                               | 27، 14، 6 |
|                                                           | تقویت ظرفیت رهبری در آموزش فراگیر                             | آموزش مدیران درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیازهای خاص                    | 21، 14، 1 |
|                                                           |                                                               | ایجاد فرصت برای تبادل تجارب رهبری در مدارس مشابه                            | 16، 4     |
|                                                           |                                                               | به‌کارگیری شواهد میدانی در تصمیم‌سازی راهبردی                               | 8، 4      |
|                                                           |                                                               | افزایش انعطاف در سبک رهبری متناسب با بافت محلی                              | 21، 8، 3  |
|                                                           |                                                               |                                                                             |           |
| توانمندسازی حرفه‌ای معلمان برای تدریس در مدرسه‌محوری ویژه | آموزش تخصصی مبتنی بر ابعاد ناتوانی ذهنی                       | توانمندسازی معلمان در طراحی برنامه‌های فردی (IEP)                           | 23، 11    |
|                                                           |                                                               | تدریس مهارت‌های زندگی به‌جای آموزش صرف شناختی                               | 6، 5      |
|                                                           |                                                               | آموزش تفاوت‌های شناختی دانش‌آموزان کم توان                                  | 9، 1      |
|                                                           |                                                               | توجه به نمونه‌های طراحی در کلاس واقعی                                       | 23، 21    |
|                                                           | ساختارهای حمایت حرفه‌ای مستمر                                 | ایجاد شبکه معلمان مناطق مشابه برای اشتراک تجربه                             | 24، 14، 6 |
|                                                           |                                                               | پشتیبانی تیمی در رفع چالش‌های تدریس فردی                                    | 8، 1      |
|                                                           |                                                               | بازخورد تخصصی از مدیر مدرسه یا مربیان منطقه‌ای                              | 14، 8     |
|                                                           | آموزش معلمان در زمینه بوم‌شناسی در مدرسه                      | آموزش تحلیل نیازهای یادگیری بومی                                            | 9، 1      |
|                                                           |                                                               | آشنایی با ساختارهای فرهنگی، خانوادگی و اجتماعی محله                         | 14، 3     |
|                                                           |                                                               | گنجاندن صدای معلمان در بازخورد به سیاست‌های درون مدرسه‌ای                   | 16، 14    |
|                                                           |                                                               | توسعه تفکر انتقادی در فهم زمینه‌های تربیتی                                  | 15، 14    |
|                                                           |                                                               |                                                                             |           |
| طراحی محتوای آموزشی منطبق با نیازهای شناختی و کاربردی     | تحلیل بوم مدرسه و اقتضائات زمینه‌ای آن در طراحی محتوای آموزشی | بررسی سطح توان شناختی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان                         | 22، 7، 6  |
|                                                           |                                                               | توجه به تفاوت‌های زبانی، قومی، خانوادگی در طراحی                            | 27، 5، 3  |
|                                                           |                                                               | شناسایی مشکلات رفتاری یا ارتباطی شایع                                       | 23، 18، 5 |
|                                                           |                                                               | نیازهای ویژه به آموزش شخصی‌سازی‌شده                                         | 24، 11، 6 |
|                                                           |                                                               | برنامه‌ریزی برای آموزش شغلی مقدماتی                                         | 22، 6     |

|                                                                                  |                                                         |                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------|
| تأمین زیرساخت‌های فناوریانه و محیطی پشتیبان مدرسه محوری برای کودکان کم توان ذهنی | تمرکز محتوایی بر مهارت‌های زندگی مستقل                  | اولویت‌بخشی به آموزش اجتماعی و ارتباطی                 | 5، 18، 23 |
|                                                                                  | طراحی و اجرای برنامه‌های فردی آموزشی (IEP)              | تمرین تصمیم‌گیری و حل مسئله روزمره                     | 5، 7      |
|                                                                                  | مناسب‌سازی فیزیکی محیط یادگیری بر اساس نیازهای زمینه‌ای | تنظیم اهداف فردی قابل سنجش در برنامه ویژه              | 11، 23    |
|                                                                                  | بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی بومی شده                 | مشارکت والدین در تدوین اهداف فردی                      | 5، 9، 14  |
| تأمین زیرساخت‌های فناوریانه و محیطی پشتیبان مدرسه محوری برای کودکان کم توان ذهنی | مناسب‌سازی فیزیکی محیط یادگیری بر اساس نیازهای زمینه‌ای | ارزیابی مستمر و بازبینی برنامه فردی                    | 6، 14، 23 |
|                                                                                  |                                                         | دسترسی کامل فیزیکی برای دانش‌آموزان با محدودیت حرکتی   | 6، 14، 23 |
|                                                                                  |                                                         | نور و صدا تنظیم‌شده برای تمرکز بهتر                    | 6، 14، 23 |
|                                                                                  |                                                         | فضای آموزشی قابل انعطاف برای گروه‌های کوچک و فردی      | 6، 14، 23 |
|                                                                                  | بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی بومی شده                 | چیدمان کلاس متناسب با سبک‌های یادگیری ویژه             | 6، 14، 23 |
|                                                                                  |                                                         | استفاده از نرم‌افزارهای ساده با زبان و محتوا بومی      | 11، 12    |
|                                                                                  |                                                         | تولید محتوای دیجیتال بومی توسط معلمان                  | 14، 28    |
|                                                                                  |                                                         | کاربرد وسایل آموزشی صوتی-تصویری با مثال‌های محلی       | 11، 25    |
|                                                                                  | نظام پشتیبانی اداری- محلی برای تداوم برنامه             | تأمین ابزار دیجیتال سبک و قابل دسترسی برای یادگیرندگان | 2، 12، 25 |
|                                                                                  |                                                         | حمایت مالی از برنامه‌ریزی‌های مبتنی بر بوم             | 4، 16، 27 |
|                                                                                  |                                                         | مشارکت نهادهای اجتماعی و شهری در پشتیبانی مدرسه        | 4، 26     |
|                                                                                  |                                                         | پیوند سیاست‌های منطقه‌ای با برنامه‌های مدرسه           | 4، 26، 27 |
|                                                                                  |                                                         | تعامل با دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی بومی                | 8، 14، 21 |

در ادامه در شکل 1 الگوی مؤلفه‌های برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش آموزان کم توان ذهنی را نشان می‌دهد همان‌طور که آورده شده تمام عوامل دارای ارتباط متقابل با هم می‌باشد. تمام این ابعاد بریکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آن‌ها غیر خطی است.



شکل 1: معیارهای برنامه‌درسی ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

## بحث و نتیجه‌گیری

در شرایطی که مدرسه‌محوری به‌عنوان رویکردی نوین در پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی و زمینه‌ای دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته، طراحی و اجرای برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، نیازمند بازاندیشی در ابعاد مدیریتی، حرفه‌ای، محتوایی و زیرساختی است. بر همین اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از سنتز پژوهی، به شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های اساسی برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پرداخت تا با طراحی الگویی مفهومی و کاربردی، مسیر روشنی برای توسعه و بهبود برنامه‌های مدرسه‌محور در این حوزه فراهم آورد. بر همین اساس، در ادامه، نتایج پژوهش با تمرکز بر چهار کد منتخب اصلی و محورهای مرتبط با آن‌ها تبیین می‌شود.

در چارچوب اجرای برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، رهبری مدرسه‌محور نقشی بنیادین در موفقیت فرایندهای آموزشی ایفا می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری مشارکتی به‌عنوان نخستین محور، بستری فراهم می‌سازد تا تصمیم‌گیری‌های درسی با مشارکت فعال معلمان، والدین و حتی خود دانش‌آموزان صورت گیرد؛ امری که منجر به افزایش حس تعلق و تعهد جمعی نسبت به برنامه می‌شود. محور دوم، یعنی راهبری اثربخش فرایند اجرا، بر حضور مستمر مدیران در کلاس‌ها، حمایت عملیاتی از معلمان، و پایش مستمر پیشرفت دانش‌آموزان دلالت دارد؛ عواملی که در پژوهش رسلوتی و همکاران (Rusilowati et Al, 2020) نیز به‌عنوان مؤلفه‌های کلیدی تحقق عدالت آموزشی در مدارس ویژه مورد تأکید قرار گرفته است. در نهایت، تقویت ظرفیت رهبری در آموزش فراگیر نیازمند بازتعریف نقش مدیر از یک ناظر صرف به یک تسهیل‌گر و کنشگر آموزشی است که بتواند با ایجاد فرصت‌های حرفه‌ای، فضای باز برای گفت‌وگو و نوآوری فراهم کند؛ چنان‌که اکیب و همکاران (Akib et Al, 2022) نیز بر ضرورت پرورش رهبران آموزشی با نگرش باز، حساس به بافت مدرسه و توانمند در هدایت تیم آموزشی مدرسه تأکید کرده‌اند. در مجموع، رهبری مدرسه‌محور در صورتی می‌تواند به بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی ویژه منجر شود که هم‌زمان زمینه‌مند، مشارکتی و توانمندساز باشد.

توانمندسازی حرفه‌ای معلمان برای تدریس در برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، نیازمند نگاهی چندبعدی، زمینه‌مند و تخصص‌محور است. نخست، آموزش تخصصی مبتنی بر ابعاد ناتوانی ذهنی که باید بر شناخت ویژگی‌های شناختی، عاطفی، رفتاری و اجتماعی این گروه از دانش‌آموزان متمرکز باشد؛ چراکه بدون درک عمیق از نیازهای آموزشی و روانی آنان، معلمان قادر به طراحی تجارب یادگیری مؤثر برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نخواهند بود. از سوی دیگر، وجود ساختارهای حمایت حرفه‌ای مستمر مانند نظام مربی‌گری، کارگاه‌های موقعیت‌محور، گروه‌های یادگیری هم‌سالان و بازخوردهای ساختاریافته، لازمه حفظ و ارتقاء کیفیت عملکرد آموزشی در مدارس با بافت‌های ویژه است؛ موضوعی که علی‌پور و همکاران (Alipour et al, 2020) نیز بر آن تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که فقدان حمایت نهادی مستمر یکی از دلایل فرسایش شغلی معلمان آموزش ویژه است. علاوه بر این، آموزش معلمان در زمینه بوم‌شناسی مدرسه – شامل شناخت بافت فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و خانوادگی دانش‌آموزان – نقش مهمی در طراحی و اجرای آموزش‌های منطبق با واقعیت‌های محیطی دارد. همان‌گونه که همتی علمدارلو و حسین‌خانزاده (Hemmati Alamdarloo and Hossein Khanzadeh, 2013) اشاره کرده‌اند، برنامه‌ریزی درسی مؤثر در مدارس ویژه، نیازمند حضور معلمانی است که نه تنها در محتوای آموزشی تخصص دارند، بلکه زمینه‌های محیطی یادگیری را نیز درک و در طراحی آموزشی لحاظ می‌کنند. بر این اساس، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان زمانی اثربخش خواهد بود که هم‌زمان به توسعه دانش تخصصی، حمایت ساختاری و آگاهی زمینه‌ای برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بپردازد.

طراحی محتوای آموزشی در چارچوب برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، زمانی می‌تواند اثربخش و معنادار باشد که با نیازهای شناختی، اجتماعی و محیطی آنان هم‌راستا شده و متناسب با بوم هر مدرسه تدوین گردد. نخستین مولفه در این موضوع، تحلیل بوم مدرسه و اقتضائات زمینه‌ای آن در طراحی محتوا است؛ بدین معنا که محتوا باید متناسب با شرایط فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی محیط مدرسه طراحی شود. همان‌گونه که برای و همکاران (Barari et al., 2017) در پژوهش خود نشان داده‌اند، غفلت از زمینه‌های محلی در طراحی برنامه درسی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، منجر به گسست بین یادگیری و زندگی واقعی آنان می‌شود. در گام بعد، تمرکز محتوایی بر مهارت‌های زندگی مستقل ضرورت دارد؛ زیرا هدف از آموزش در این مدارس صرفاً انتقال مفاهیم علمی نیست، بلکه آماده‌سازی دانش‌آموز برای زندگی روزمره، خودیاری، ارتباط مؤثر و مشارکت اجتماعی است. این رویکرد با یافته‌های پژوهش اکیب و همکاران (Akib, 2022) نیز هم‌راستا است که تأکید دارند آموزش برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی باید کاربردی، زمینه‌مند و مبتنی بر زندگی واقعی باشد. در نهایت، طراحی و اجرای برنامه‌های فردی آموزشی (IEP) به‌عنوان ابزار کلیدی در شخصی‌سازی آموزش‌ها، به معلمان امکان می‌دهد تا بر

اساس ارزیابی‌های تشخیصی، اهداف یادگیری متناسب با توان، علاقه و نیاز هر دانش‌آموز را تعیین کنند و مسیر یادگیری را پویاتر و اثربخش‌تر سازند. بر این اساس، محتوای آموزشی زمانی می‌تواند کارآمد باشد که بومی، کاربردی و شخصی‌سازی شده باشد. در مسیر تحقق برنامه ویژه مدرسه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، زیرساخت‌های محیطی و فناوریانه نه به‌عنوان امکانات جانبی، بلکه به‌مثابه شرط لازم تحقق عدالت آموزشی باید مورد توجه قرار گیرند. واقعیت آن است که بسیاری از اهداف یاددهی-یادگیری برای این گروه از دانش‌آموزان، نه از طریق محتوای درسی، بلکه از خلال فضا، ابزار و پشتیبانی‌های محیطی و فناوریانه محقق می‌شوند. محور، مناسب‌سازی فیزیکی محیط یادگیری ضرورتی است که صرفاً به تغییرات معماری محدود نمی‌شود، بلکه باید شامل اصلاح نور، صدا، چیدمان کلاس و طراحی فضاهای آرام‌ساز، منعطف و قابل دسترسی باشد؛ نکته‌ای که همتی علمدارلو و حسین‌خانزاده (Hemmati Alamdarloo and Hossein Khanzadeh, 2013) در تحلیل وضعیت مدارس ویژه، از آن به عنوان «زیرساخت تربیت‌پذیری» یاد کرده‌اند. دوم، فناوری آموزشی بومی‌شده، نه به‌عنوان نسخه‌ای از پیش آماده، بلکه با درک زمینه اجتماعی-فرهنگی مدرسه باید طراحی شود. بدین معنا که ابزارهای آموزشی دیجیتال، محتواهای چندرسانه‌ای و حتی نرم‌افزارهای تدریس باید با زبان، تجربه زیسته و سبک یادگیری دانش‌آموزان در محیط خاص خود مدرسه هماهنگ شوند. پژوهش اکیب و همکاران (Akib et Al, 2022) به‌خوبی نشان داده است که استفاده بدون بومی‌سازی از فناوری، منجر به طرد پنهان و ناکارآمدی آموزشی خواهد شد. سومین محور، نظام پشتیبانی اداری-محلی است که باید فراتر از حمایت مالی، شامل ایجاد پیوندهای پایدار میان مدرسه و نهادهای منطقه‌ای، بهزیستی، شهرداری، مراکز کارآفرینی و دانشگاه‌ها باشد تا اجرای برنامه‌های مدرسه‌محور تداوم یابد. به بیان دیگر، مدرسه نمی‌تواند تنها بر توان درونی خود تکیه کند؛ بلکه نیازمند یک اکوسیستم حمایتی در سطح محلی است که آن را در مسیر آموزش فراگیر همراهی کند. از این منظر، زیرساخت‌ها نه پیش‌شرط بلکه بخش جدایی‌ناپذیر از برنامه درسی اجرایی شده هستند. از آنجایی که برای پایش مقالات در مورد موضوع پژوهش نیازمند دسترسی به منابع اینترنتی بود و با توجه به محدودیت دسترسی کاربران در ایران به برخی از سایت‌ها، در دسترسی به مقالات محدودیت‌هایی وجود داشت که منجر شد محقق پایگاه‌های مختلف را مورد پایش قرار دهد.

### پیشنهادهای کاربردی پژوهش

- واگذاری طراحی برنامه‌های درسی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به تیم‌های متخصص محلی و مدرسه‌ای مبتنی بر شرایط فراگیران، زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی و امکانات مدارس استثنایی باید مورد توجه قرار گیرد.
- توجه به محتوای آموزشی مهارت‌محور برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با توجه به این مهم که برنامه‌های درسی بوم‌محور مبتنی بر مهارت هستند.
- برنامه‌های درسی مبتنی بر سطح توانایی شناختی، مهارت‌های زندگی، شرایط قومی و خانوادگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی طراحی و تدوین شوند.
- مدیران مدارس استثنایی به متناسب‌سازی محیط فیزیکی مدرسه مبتنی بر تفاوت‌های فردی و سطح نیاز فراگیران کم‌توان ذهنی توجه داشته باشند و محیط آموزشی حمایتی و متناسب‌سازی شده ایجاد شود.
- ایجاد بسترهایی برای استفاده از فناوری‌های بومی برای آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مبتنی بر سطح توان آنان

### ملاحظات اخلاقی

#### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر کلیه مباحث اخلاق در پژوهش رعایت شده است.

#### حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

#### مشارکت نویسندگان

دانشجو‌فراآیندی طراحی، ایده‌پردازی، روش‌شناسی، تحلیل داده‌ها و نگارش را بر عهده داشته است و اساتید راهنما و مشاور نقش نظارت و راهنمایی را بر عهده داشتند.

#### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

## References

- Adibmanesh, M. (2022). Investigating the challenges of implementing school-based curriculum planning in the Iranian educational system. *Journal of Curriculum Research*, 12(1), 24-43. [in persian].
- Ahmadi, A. (2019). *A practical guide to the special school program*. Educational Research and Planning Organization Publications: Tehran. [in persian].
- Akib, I., Husniati, A., Kusumah, F., Kristiawati, K., & Fayanto, S. (2022). Thinking Processes of Mentally retarded: Students Disabled at Junior High School in Solving Fractions Problems. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2185-2196.
- Akrom, M. A. (2015). *The mirage of curriculum decentralization: A case study of local stakeholders' involvement in school-based curriculum development (SBCD) policy implementation in Indonesia*. Northern Illinois University.
- Alipour, A., Ali-Asgari, M., Hosseinihah, A., Hajhosseinejad, Gh. (2020). Explaining curriculum elements for the career empowerment of children with mental disabilities (Synthesis of research). *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 8(15), 347-382. [in persian].
- Allred, B. (2024). *A Qualitative, Participatory Exploration of Belonging: Experiences & Conceptualizations through the Perspectives of Adults with Intellectual and Developmental Disabilities* (Doctoral dissertation, University of Washington).
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2022). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A سامانند review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 800-808.
- Al-Zboon, E. K. (2021). A curriculum for students with intellectual disabilities in Jordan. *International Journal of Special Education*, 36(1), 59-68.
- Ashouri, M., Mansouri Hassanabadi, F., and Ahmari, F. (2020). Play therapy with the school-based filial therapy model and its application for hearing-impaired children. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 3(33), 77-85. [in persian].
- Barari, N., Moeini, A., Rezaeizadeh, M., Abbasi Kasani, H. (2017). The future teacher; changing roles and tasks in digital environments based on the theory of relationalism. *Quarterly Journal of Educational Technology*, 11(2), 161-170. [in persian].
- Behboudi, H., Moazami, M., Hashemi, S. M. (2022). Analysis of the components of inclusive education for students with special needs in Iranian education. *Research in Curriculum Planning*, 19(72), 192-205. [in persian].
- Condon, A. W. (2017). *Impact of Standards-Based Instruction on Achievement Levels of Students with Moderate to Severe Intellectual Disabilities: An Action Research Study* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Dessementet, R. S., Linder, A. L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B. M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(3), 575-593.
- Eldeniz Çetin, M., & Çay, E. (2020). The Experiences, Opinions and Suggestions of Special Education Teachers Regarding Leisure Time Activities Chosen by Students with Intellectual Disability. *Participatory Educational Research*, 7(1), 30-46.
- Fahey, S. J. (2012). Curriculum change and climate change: Inside outside pressures in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 703-722.
- Fathi Vajargah, K. (2023). *Basic Principles and Principles of Curriculum*. Professors' Science Publications: Tehran. [in persian].
- Fathi Vajargah, K., Goya, Z., Aghazadeh, M., Abolghasemi, M., Kamkari, K. (2002). Design and validation of the curriculum needs assessment model for the secondary school curriculum (SBCNA). *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 1(2), 9-21. [in persian].
- Ghosh, S., & Coppola, S. (2024). This Class Isn't Designed For Me: Recognizing Ableist Trends In Design Education, And Redesigning For An Inclusive And Sustainable Future. *arXiv preprint arXiv:2403.15402*.
- Hartmann, E. (2015). Universal design for learning (UDL) and learners with severe support needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54-67.

Hemmati Alamdarloo, Gh. (2012). Curriculum approaches for students with intellectual disabilities: advantages and disadvantages. *Journal of Exceptional Education*, 12(110), 21-35.[ in persian].

Hemmati Alamdarloo, Ghorban and Hossein Khanzadeh, Abbasali (2013). Access to the general curriculum for students with special needs. *Journal of Exceptional Education*, 13(119), 16-32.[ in persian].

Hopwood, H., Sevalie, S., Herman, M. O., Harris, D., Collet, K., Bah, A. J., & Beynon, F. (2021). The burden of mental disorder in Sierra Leone: a retrospective observational evaluation of programmatic data from the roll out of decentralised nurse-led mental health units. *International journal of mental health systems*, 15, 1-27.

Javidi Kalateh Jafarabadi, T. (2007), *Negotiated Curriculum Model, A New Approach to Decentralization of Secondary Education*. Conference on Centralization and Decentralization in the Curriculum Planning Process, Kerman.[ in persian].

Jia-Wei, Z. H. A. N. G., Lam, W. O. N. G., Tak-Hang, C. H. A. N., & Chi-Shing, C. H. I. U. (2014). Curriculum adaptation in special schools for students with intellectual disabilities (SID): A case study of project learning in one SID school in Hong Kong. *Frontiers of Education in China*, 9(2), 250-273.

Khodaverdi Samani, M., Alizadeh, M., Fotros, M. H. (2021). Investigating the impact of fiscal decentralization on the efficiency of educational service provision in Iranian provinces during 2006-2018: A spatial econometric approach. *Journal of Econometric Modeling*, 6(2), 147-177.[ in persian].

Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318-336.

Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318-336.

Lee, S. H., Kang, H. N., & Kim, S. (2023). The experiences of students with intellectual and developmental disabilities, parents, and teachers regarding health self-advocacy program with school-home connection: a qualitative study. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1273324.

Leider, C. M., Colombo, M., & Nerlino, E. (2021). Decentralization, teacher quality, and the education of English learners: Do state education agencies effectively prepare teachers of ELs?. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 100-100.

Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278-286.

Madani, S. A. (2022). The roots of curriculum-centered thinking: An analysis of the political and social concerns of the first educational observers and their role in the emergence of the field of curriculum studies. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 17(64), 157-188.[ in persian].

Mansur, H., Utama, A. H., Mohd Yasin, M. H., Sari, N. P., Jamaludin, K. A., & Pinandhita, F. (2023). Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*, 12(1), 35.

Mehr Mohammadi, M. (2007). Simultaneous management of decentralization levels in the curriculum planning system. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 1(4), 1-16.[ in persian].

Mohammadi Pouya, S., Gh, S., Adib, Y., and Seyidi Nazarloo, S. T. (2022). Analyzing teachers' perspectives on schools for students with special needs; in order to provide policy suggestions. *Journal of Exceptional Children*, 22 (2), 89-106.[in persian].

Mohebbi, A. (2017). Special School Program. *Teacher Development Quarterly*, 326(7), 1-4.[ in persian].

Mohtadi, S. (2017). Special School Program. *Roshd Tehniqi Monthly*, 35 (6), 14-16.[ in persian].

Moradi Doliskani, M., Mirshah Jafari, S. E., Neistani, M. R. (2022). Analysis of the type and degree of influence of curriculum role-players in the curriculum planning committee of Iranian universities: A pathological look at the current situation. *Theory and Practice in Curriculum*, 8 (16), 154-119.[ in persian].

Najjar, Z., Talebi, B., Piri, M., Yari, J. (2021). Validation of infrastructures for developing a decentralized curriculum based on land planning in primary school. *Journal of Environmental Education and Sustainable Development*, 10(1), 161-174. [in persian].

Nasrollahinia, F., Alamhoda, J. (2020). Review and presentation of the proposed curriculum for the field of educational sciences in the master's degree program (case study: Higher Education Management and Planning). *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(21), 97-138[**in persian**].

Pedlikin, P. S. (2020). *The Closure of Institutions for Those with Intellectual Disabilities: How Depopulation Impacts Programs and Spending* (Doctoral dissertation, George Mason University).

Rens, J., & Louw, H. (2023). The implementation of a curriculum for learners with severe disability: a success story?. *International Journal of Special Education*, 38(2).

Ressa, T. (2021). Review of Schooling of Learners with Disabilities and the Manifestation of the Hidden Curriculum of Time. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 95-111.

Ressa, T., Daniels, D., & Wells-Jensen, S. (2021). Time as a hidden curriculum: Qualitative study of challenges faced by students with mobility, speech, and visual disabilities in P-12 settings. *International Journal of Educational Research Review*, 6(3), 250-263.

Rezaei, I., Nasri, Sh., Armand, M. (2011). Relational Learning Theory and Its Application in University Textbook Design. *Journal of University Textbook Research and Writing*, 15(2), 81-94.[ **in persian**].

Rezaei, I., Nili, M. R., Ferdanesh, H., and Alizadeh, M. Sh. (2014). Qualitative content analysis of the theory of relationalism and presentation of a conceptual model for designing learning ecosystems. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 5(1), 33-45.[ **in persian**].

Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Puerta-Araña, I., & González-Afonso, M. C. (2024). Qualitative Study to Identify the Training and Resource Needs of Secondary School Teachers in Responding to Students with SEN and SENS. *Disabilities*, 4(4), 872-892.

Rusilowati, A., Khusniati, M., & Azizah, R. A. (2020, June). Development of plant reproduction props to increase motivation and communication of mentally retarded students in SLB Widya Bhakti Semarang. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1567, No. 4, p. 042052). IOP Publishing.

Saadatmand, Z., Dadkani, M. Y., Rahmani, J. B. (2018). Analysis of decentralized curriculum model in selected countries in order to present a proposed model for primary education in Iran. *Jundishapur Quarterly Journal of Educational Development*, 9(2), 110-119.[ **in persian**].

Safari, A., & Deyreh, E. (2021). Factors affecting the social skills in the curriculum of mentally retarded students from the viewpoints of educational managers in Bushehr Province, Iran. *Razavi International Journal of Medicine*, 9(1), 21-26.

Samadi, P. (2017). *School-centered curriculum development model*. Iranian Encyclopedia of Curriculum.[ **in persian**].

Snider, J. E., & Dymond, S. K. (2023). Curricular areas in which students with intellectual disability receive instruction. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(2), 295-315.

Stăiculescu, C., Dincă, V. M., & Gheba, A. (2022). Analysis of the factors influencing the favorable participation of students with special needs in public tertiary education in Romania. *Sustainability*, 14(17), 10803.

Taghipour, M., Qoltash, A., Mashinchi, A. A. (2022). Design and validation of a model of teacher and parent participation in the development of a special school program (BOM) for secondary school. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*, 16(2), 197-227.[ **in persian**].

Tavakolizadeh, J., Yazdi, E. S., & Akbary, A. (2019). The impact of Adler lifestyle education on resiliency of parents of educable mentally retarded students. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 10(3), 5-11.

Tourani, H. (2019). Special School Program. *School Management Development Quarterly*, 3 (17). 32-34.[ **in persian**].

Traina, I. (2023). Designing a curriculum for supporting the transition to adult life of young adults with intellectual disabilities. *ADVANCES IN EDUCATION AND EDUCATIONAL TRENDS*, 8, 182-194.

Virvidaki, A., Milakis, E. D., Argyrakou, C. C., Vasilara, A., Bampouli, I., & Charalampidis, G. (2024). Decentralization Dynamics and their Impact on Special Education: A سامانمند Literature

Review. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION*, 16(1), 10-48047.

Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837-856.

Yarmohammadian, A., Qomrani, A., Dadmehr, A. A., Rezaei, K., Karamimanesh, V., and Alizadeh, M. (2013). The effect of family-based psychological and educational interventions on improving adaptive behaviors of students with intellectual disabilities, *Quarterly Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 3(12), 165. [in persian].

Young, K., & Clerke, T. (2024). Inclusion of students with disability in qualitative education research—a scoping review. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241244869.