



Investigating the Epistemological Foundations of the Curriculum of Mentally Retarded Children in the First Period of Elementary School and Analyzing Its Challenges from the Teachers' Perspective

M. Kiyani^{*1} , A. Fatemi²

1. Assistant Professor of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran (Corresponding Author)

2. Master's student of History and Philosophy of Education, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Article Info

Article type: Research

Article history:

Received: 10/02/2025

Revised: 06/05/2025

Accepted: 20/07/2025

Published: 22/06/2026

Keywords:

Children with
Intellectual Disabilities,
Curriculum,
Epistemology,
Teachers Special
Education

Authors:

1. m.kiyani@basu.ac.ir

2. azadfatemil90@gmail.com

ABSTRACT

Background and Objectives: One of the effective measures in the education of children with special needs is the design and development of textbooks that are both based on coherent philosophical foundations and tailored to the diverse needs of these children, aiming to empower them across various dimensions. Accordingly, the main objective of the present study is to examine the epistemological foundations of the curriculum for students with intellectual disabilities in the first stage of elementary education and to explore its challenges from the perspective of teachers. **Methods:** To address the first research question—examining the epistemological foundations of relevant textbooks—the study employed a qualitative content analysis with an inductive approach. To answer the second research question analyzing the epistemological challenges of these textbooks based on teachers' perspectives a thematic analysis method was utilized. In the first phase, the statistical population comprised all 23 textbooks used in grades one to three of the elementary curriculum for students with intellectual disabilities. All of these textbooks were selected as the research sample. In the second phase, the population consisted of all teachers working in exceptional schools across Iran. Sampling was conducted purposively, targeting teachers with university degrees in special education and direct teaching experience with intellectually disabled children. Participant selection and interviews continued until theoretical data saturation was achieved. **Findings:** The results of the analysis of textbooks for the first cycle of elementary school students with intellectual disabilities indicated that the content of the books was presented in three dimensions: sensory, cognitive, and creative. Additionally, regarding the identification of epistemological challenges of the curriculum, five main categories (content, learning, teaching, equipment, and administrators) and 30 subcategories were identified and classified. **Conclusion:** The curriculum and educational textbooks for children with intellectual disabilities should be purposefully designed with a focus on developing practical skills, strengthening social capabilities, and fostering creativity. Continuous content revision and the use of innovative teaching methods tailored to individual needs and capacities provide a scientific and effective foundation for the growth and learning of this group of children.

Citation (APA): Kiyani, M., Fatemi, A. (2026). Investigating the Epistemological Foundations of the Curriculum of Mentally Retarded Children in the First Period of Elementary School and Analyzing Its Challenges from the Teachers' Perspective. *Journal of Teacher's Professional Development*, 11(2), 143-167.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.18377.1848>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Curriculum plays a fundamental role in shaping the educational experiences and learning opportunities of children with intellectual disabilities. Differences in cognitive abilities, perceptual processes, learning pace, communication, social development, and practical functioning make attention to the epistemological foundations of their curriculum particularly important. Epistemology concerns how knowledge is conceptualized, acquired, organized, and transferred in education. Examining these foundations can therefore clarify whether curricular content and learning experiences correspond to the characteristics and needs of these learners. A realist orientation emphasizes sensory perception and cognitive processes in acquiring knowledge, whereas social constructivism emphasizes the active construction of knowledge through interaction with others and the social and environmental context. For children with intellectual disabilities, concrete situations, practical activities, social interaction, and meaningful everyday experiences can be especially important. Teachers, as the main curriculum implementers, may nevertheless face difficulties in translating curricular objectives into effective learning experiences. Accordingly, this study examined the epistemological foundations of the curriculum for children with intellectual disabilities in the first three grades of elementary education and explored its challenges from teachers' perspectives. Previous research reviewed in the article has highlighted the importance of adapting curricula, instructional methods, illustrations, and assessment to the diverse characteristics of learners with intellectual disabilities. The present study addresses a relative gap by examining the epistemological orientation of the textbooks themselves and then connecting this analysis with teachers' lived experience of curriculum implementation. This combination makes it possible to consider both the written curriculum and the conditions under which it is translated into classroom practice.

Method: This applied study employed a qualitative approach using two complementary methods. In the first phase, qualitative content analysis with an inductive approach was used to examine all 23 textbooks taught in grades one to three of the elementary curriculum for children with intellectual disabilities. The units of analysis were textual content, questions, exercises, and images. Open coding was followed by the identification and classification of concepts, subcategories, intermediate categories, and main categories. Frequency distribution was then used to show the prevalence of the identified learning levels. Expert consultation was used to enhance validity, and agreement between two researchers supported reliability.

In the second phase, teachers of students with special educational needs across Iran were studied. The population comprised 18,678 teachers. Participants were selected purposively according to criteria including a relevant university degree and more than eight years of experience teaching children with intellectual disabilities. Data were collected through semi-structured interviews designed around the epistemological dimensions identified in the first phase. Theoretical saturation was reached after the 23rd interview; interviews continued to the 30th participant to increase confidence in the comprehensiveness of the findings. Interviews were recorded and transcribed verbatim and analyzed thematically through systematic coding and categorization. Credibility was supported through triangulation, careful recording and transcription, and participant feedback.

Results: Textbook analysis identified three major learning levels: sensory, cognitive, and creative. Sensory and cognitive learning constituted the largest proportions, while creative learning received comparatively limited attention. The predominance of sensory and cognitive learning indicates that the curriculum is closer to realism, in which knowledge acquisition is primarily associated with sensory perception and cognitive processing. In contrast, relatively limited attention was given to the social construction of knowledge through interaction with social and environmental contexts, situated learning, collaborative activities, group learning, and shared understanding.

The quantitative analysis illustrates this pattern. In the first-grade Persian Reading Activities textbook, 65.9% of the content was classified as sensory learning, 15.22% as cognitive learning, and 12% as creative learning. In the second-grade Mathematics textbook, 72.22% was classified as cognitive learning, 18.75% as sensory learning, and 9.03% as creative learning. In the third-grade Science textbook, 53.15% was cognitive and 46.85% sensory, while no content was classified as creative learning. These findings indicate an imbalance among learning levels and particularly limited opportunities for creativity, experimentation, and active knowledge construction.

Analysis of teachers' interviews identified five major categories and 30 subcategories of epistemological challenges: content, learning, teaching, educational equipment, and curriculum implementers. Content-related challenges included unclear or insufficiently purposeful content, weak internal coherence, limited connections with students' everyday lives, traditional and repetitive materials, centralized curriculum design, mismatch with students' abilities, and weaknesses in the quality and realism of images. Learning-related challenges included weak integration, insufficient purposefulness and practical applicability, limited learning persistence, and low motivation. Teaching-related challenges included inadequate use of modern methods, insufficient continuity and sequencing, limited attention to practical skills, inadequate opportunities for group learning, and insufficient emphasis on identity development and social skills. Equipment-related challenges included inadequate up-to-date educational aids and limited use of educational technologies. Implementer-related challenges emphasized continuous teacher training, greater awareness and professional competence, increased regional participation in curriculum development, and stronger institutional support.

Discussion: The findings suggest that the curriculum's emphasis on sensory and cognitive learning places it closer to realism than social constructivism. While sensory and cognitive processes are important, the limited presence of creative, collaborative, and socially situated learning may restrict active participation, creativity, problem solving, and the application of knowledge to everyday life. The limited use of educational games and group activities is particularly notable because such experiences can increase motivation and support more sustainable learning.

Teachers' views further show that curriculum effectiveness depends on the interaction of content, teaching methods, learning conditions, educational resources, and implementers. Deficiencies in content quality and visual materials may reduce motivation and contribute to surface-level or rote learning rather than practical and applicable learning. Therefore, revision of only one curricular component is unlikely to produce sustainable improvement. The curriculum should recognize substantial inter- and intra-individual differences among children with intellectual disabilities and avoid reliance on a uniform instructional approach. Teachers need opportunities and preparation to combine

methods according to learners' diverse characteristics and capabilities. The results also underline the importance of linking school learning with students' future participation in social and everyday life. When learning activities are meaningful, concrete, and connected to real situations, students have greater opportunities to use what they learn beyond the classroom. Thus, curriculum reform should not be limited to increasing the amount of content; rather, it should reconsider the type, organization, and educational use of knowledge presented to students.

Conclusion: The study concludes that the epistemological foundations of the curriculum for children with intellectual disabilities in the first three grades are predominantly oriented toward sensory and cognitive learning and are consequently closer to realism. Social constructivist principles, including collaborative knowledge construction, situated learning, social interaction, and learning through environmental experiences, receive comparatively limited attention. At the same time, five interconnected areas—content, learning, teaching, educational equipment, and implementers—present important challenges that should be considered comprehensively in curriculum revision.

It is recommended that curricular content place greater emphasis on practical activities, educational games, group-based learning, creative tasks, and modern educational technologies. Texts should use simple and understandable language, while images and learning materials should be attractive, realistic, and appropriate to students' abilities. Content should be continuously reviewed and updated in accordance with learners' needs. Continuous professional development should strengthen teachers' knowledge and instructional competencies, and greater regional and provincial participation in curriculum development may improve contextual relevance and flexibility. Overall, an effective curriculum should move from a predominantly transmission-oriented model toward a flexible, practical, experiential, creative, and socially interactive approach that enables children with intellectual disabilities to develop meaningful knowledge, practical competencies, social skills, and more active participation in educational experiences.



بررسی مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی و واکاوی چالش‌های آن از منظر معلمان

معصومه کیانی^{۱*}، آزاد فاطمی^۲

۱. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول)

۲. کارشناس ارشد، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی،

کودکان کم‌توان ذهنی،

معرفت‌شناسی،

معلمان مدارس استثنایی

نویسندگان:

1. m.kiyani@basu.ac.ir

2. azadfatemi190@gmail.com

پیشینه و اهداف: طراحی و تدوین کتاب‌های درسی برای کودکان با نیازهای ویژه، از اقدامات مؤثر در فرایند تربیت و توانمندسازی آنان است. این کتاب‌ها باید ضمن برخورداری از مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی منسجم، متناسب با نیازها و ظرفیت‌های فردی و اجتماعی این کودکان تدوین شوند. هدف پژوهش حاضر، بررسی مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی و واکاوی چالش‌های آن از منظر معلمان است.

روش: پژوهش حاضر با استفاده از دو روش کیفی انجام شد. برای بررسی مبانی معرفت‌شناختی کتاب‌های درسی، از تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی و برای شناسایی چالش‌های برنامه درسی از منظر معلمان، از تحلیل مضمون استفاده شد. جامعه بخش نخست شامل ۲۳ جلد کتاب درسی پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی کودکان کم‌توان ذهنی بود که به‌صورت تمام‌شماری بررسی شد. در بخش دوم، معلمان مدارس استثنایی کشور با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل کتاب‌های درسی نشان داد محتوای آموزشی در سه بعد حسی، شناختی و اخلاقی ارائه شده است. همچنین، چالش‌های برنامه درسی در پنج مقوله اصلی شامل محتوا، یادگیری، آموزش، تجهیزات و مجریان و دست‌اندرکاران و ۳۰ زیرمقوله شناسایی و طبقه‌بندی شد.

نتیجه‌گیری: برنامه‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی نیازمند بازنگری هدفمند با تأکید بر توسعه مهارت‌های عملی، تقویت توانمندی‌های اجتماعی و پرورش خلاقیت است. بازنگری مستمر محتوا، بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی و توجه به تفاوت‌های فردی می‌تواند زمینه رشد و یادگیری اثربخش این کودکان را فراهم سازد.

استناد به این مقاله (APA): کیانی، معصومه و فاطمی، آزاد. (۱۴۰۵). بررسی مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی و واکاوی چالش‌های آن از منظر معلمان. *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۱۱(۲). ۱۴۳-۱۶۷.

DOI: 10.4831/0000.2025.18377.1848



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

امروزه کشورهای توسعه یافته با تغییر رویکردهای خود به برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به دنبال راه‌های بهتر جهت آماده‌سازی آن‌ها برای زندگی مستقل در محیط‌های با کمترین محدودیت هستند (Hemmati Alamdarloo, 2012). به طوری که برای گسترش یادگیری و حمایت از آموزش عمومی برای دانش‌آموزانی با توانایی‌های یادگیری متنوع، می‌توان از رویکرد نوآورانه‌ای به نام طراحی جهانی برای یادگیری (UDL) در مدارس استفاده کرد. این رویکرد به دسترس‌پذیری آموزش برای همه کمک می‌کند (Katz, 2012) و به معلمان این امکان را می‌دهد که برنامه درسی و شیوه تدریس را متناسب با نیازهای کودکان سفارشی‌سازی کنند. رویکرد طراحی جهانی برای یادگیری شامل سه مؤلفه اصلی؛ شیوه‌های متنوع ارائه محتوا، شیوه‌های متنوع ابراز یادگیری، و شیوه‌های متنوع درگیری و مشارکت است (Rao & Meo, 2016)، نیز معلمان امکان می‌یابند که نیازهای مدرسه و این کودکان را به طور مناسب تأمین کنند و همواره رفتارشان را بر اساس مشاهده و درک موقعیت و واکنش‌های یادگیرندگان تنظیم نمایند (Ghanbari et al., 2018). از این رو یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های معاصر در محیط آموزشی پرشتاب و در حال تغییر امروز، اطمینان از دسترس همه کودکان، از جمله کودکان کم‌توان ذهنی به آموزش عمومی است. با این حال، این گروه از کودکان بدلالی نظیر؛ سطح هوش، میزان هماهنگی بین معلم، کودک و برنامه درسی، تفاوت در تجربیات یادگیری گذشته آنان، و میزان ناتوانی ذهنی (Sauce & Matzel, 2013)، تناسب روش‌های تدریس معلمان با نیازها و توانمندی-هایشان، و لذا نوع نگاه به چگونگی ادراک و سبک یادگیری آنان و پاسخگویی مناسب در معرض چالش‌های متعدد یادگیری قراردارند. باین حال، طبق یافته‌های تحقیقات انجام شده اگر این کودکان از حمایت‌های مناسب در محیط آموزشی برخوردار باشند، قادر به دستیابی به سطحی از زندگی باکیفیت هستند (Al Hazmi & Ahmad, 2018). برای نیل به این مقصود، فرایند تعلیم و تربیت باید به گونه‌ای باشد که این کودکان از دانش و مهارت‌های لازم جهت تعریف و پیگیری اهداف شخصی خود، و مشارکت مؤثر و سازنده در زندگی اجتماعی و جامعه برخوردار گردند. از اینرو طراحی و تدوین محتوای برنامه درسی و موضوعات آموزشی مناسب در مقاطع تحصیلی مختلف ضروری می‌نماید (Moljord, 2018). لذا بایسته است که محتوای برنامه درسی کودکان با نیازهای ویژه بر فلسفه‌ای منسجم و به ویژه آن نوع نگاه معرفت‌شناختی استوار باشد که اولاً مطابق با نیازهای فراگیران، سبک یادگیری مقتضی و نیز دارای نقشه‌ی راهی جهت توانمندسازی آنان و ارائه‌ی خدمات جامع به آنان باشد تا آنجا که میزان آسیب‌پذیری آنان به شدت کاهش یابد (Rahnama et al., 2016). معرفت‌شناسی شاخه‌ای از دانش است که به بررسی ماهیت و حدود شناخت می‌پردازد و تلاش می‌کند تا فهمی خاص از چیستی دانش و شرایط آن ارائه دهد؛ نیز چگونگی نیل به دانش و عوامل مؤثر در آن را مورد مطالعه قرار می‌دهد. از این‌رو، با تکیه بر رویکرد حاکم بر برنامه درسی این کودکان به لحاظ معرفت‌شناختی، مسائلی از قبیل؛ چگونگی فرآیند یادگیری آنان و نحوه انتقال دانش به آنان و سطوح یادگیری آنان قابل بررسی و تبیین است (Mabaso & Naidoo, 2018). بر این اساس، یکی از اقدامات مؤثر در امر

تربیت کودکان استثنایی، طراحی و تدوین برنامه درسی بر اساس آن نوع نگاه و مبانی معرفت‌شناختی است که هم مبتنی بر نیازهای این کودکان، اتخاذ سبک/سبک‌های یادگیری مقتضی و نیز توانمندسازی آنان در ابعاد مختلف، اتخاذ رویکردها و روش‌های نوین تدریس متناسب با شرایط کودکان، و ارائه و انتقال دانش بواسطه مشارکت خود کودکان بخشی از فعالیت‌های اساسی معلمان و فراگیران است.

برنامه درسی هسته‌ای اصلی فرایند آموزشی است (Simponi & Pratama, 2020) و فرایند، اهداف و نتایج یک نظام آموزشی را تعیین می‌کند و لذا به‌عنوان راهنمای آموزش در تمامی سطوح و انواع آموزش عمل می‌نماید (Pratama, 2024) بنابراین با توجه به نقش مهم و بنیادی برنامه درسی در رشد همه جانبه این کودکان، شناخت چالش‌هایی که عمدتاً برخاسته از نگرش و رویکرد معرفت-شناختی به برنامه درسی کودکان دارای ناتوانی ذهنی است ضروری می‌نماید. جهت‌گیری‌های برنامه درسی به‌عنوان راهنمای عمل می‌تواند تعیین‌کننده‌ی نوع تصمیم‌گیری‌های متصدیان نظام آموزشی باشد (Haghighi & Amin Khandaghi, 2017). لذا با بررسی کتاب‌های درسی و چگونگی آموزش محتوای آن‌ها، می‌توان در مسیر تشخیص رویکرد غالب معرفت‌شناختی بر برنامه درسی حرکت کرد. به‌طور کلی در نظام‌های آموزشی متمرکز (از جمله نظام آموزشی ایران)، بیشتر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌شود. از این نظر محتوای کتاب‌های درسی به جهت نقشی که در تحقق اهداف ایفا می‌کند، از اهمیت خاصی برخوردار است و تحلیل و بررسی این محتوا برای برنامه‌ریزی، تدوین، تغییر و روزآمد کردن نظام آموزشی اهمیتی مضاعف دارد (Mahmoudi & Imanifar, 2020). از این‌رو، تحقیق حاضر در میان ابعاد مختلف برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی، به بررسی محتوای کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی تمرکز می‌کند زیرا این کتاب‌ها همه روزه به وسیله معلمان و دانش‌آموزان به‌کار می‌روند و نقشی اساسی در انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان به‌عهده دارند. دوره ابتدایی نیز از این جهت که برهه‌ای اساسی در معماری شخصیت کودکان و ایجاد شایستگی‌های مورد نیاز آنان با تأکید بر مهارت‌های چندگانه، و تداوم‌بخش تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک است (Yousefzadeh choosari & Amiri mehrban, 2024) مورد توجه تحقیق حاضر است.

بنابراین نظر به اصل فراهم کردن امکانات آموزشی برابر برای تمامی کودکان جامعه اعم از کودکان عادی و کودکان با نیازهای ویژه- و از سویی، روند کاهشی جمعیت کشور و نیاز به نیروی کار در آینده باید زمینه لازم جهت توانمندسازی کودکان با نیازهای ویژه را در فرایند تربیت بهبود بخشید (Loghmani et al., 2018). یکی از راهکارهای مهم در این زمینه توجه به کیفیت کتاب‌های درسی این کودکان به‌واسطه شناسایی رویکرد معرفت‌شناختی حاکم و لذا بررسی نوع نگاه به فرایند یاددهی-یادگیری این کودکان و علاوه بر آن، شناخت چالش‌های گوناگونی است که معلمان به مثابه مجریان اصلی آموزش با آن‌ها مواجه‌اند. بدین منظور، هدف اصلی در پژوهش حاضر، بررسی مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی و واکاوی چالش‌های آن از منظر معلمان است. از این‌رو، سؤالات پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

۱. برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی ایران به لحاظ معرفت‌شناسی بر چه مفهومی از آموزش و یادگیری استوار است؟
۲. برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی ایران در حیطه معرفت‌شناسی با چه چالش‌هایی مواجه است؟

پیشینه

بهبودی و همکاران (Behbodi et al., 2022)، در رابطه با واکاوی مؤلفه‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش‌وپرورش ایران، ابعادی شامل توسعه سرمایه‌های فرهنگی، توسعه منابع انسانی، ارتباط بین خانواده و مدرسه، آماده‌سازی زیرساخت‌های آموزشی، پاسخگویی به نیازهای آموزشی، نظارت و پیگیری مستمر و تعامل مستمر با آموزش‌وپرورش عادی شناسایی کردند که در بین ابعاد به‌دست‌آمده، توانمندسازی و ارتقای علمی معلمان آموزش‌وپرورش عادی و استثنایی از طریق برنامه‌ریزی‌های آموزشی در درجه اولویت بیشتری قرار دارد. علی‌پور و همکاران (Alipour et al., 2020)، در تبیین عناصر برنامه‌درسی برای توانمندسازی شغلی کودکان کم‌توان ذهنی نشان دادند یک روش تدریس نمی‌تواند جوابگوی نیازهای همه‌جانبه کودکان کم‌توان ذهنی باشد بنابراین معلمان می‌توانند از روش‌های تدریس مختلف استفاده کنند و روش سنجش عملکردی همراه با ارزشیابی ملاک مرجع مؤثرین روش ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌تواند باشد. اندیشمند و کمالی (Andishmand & Kamali, 2019)، بیان کردند که برنامه آموزش‌های ویژه ارائه خدماتی به کودکان استثنایی است که بتوان آن خدمات را در کلاس‌های عادی فراهم نمود. برنامه‌های آموزش‌های ویژه به این علت که سعی دارند تفاوت‌های میان‌گروهی و میان‌فردی را مورد توجه قرار دهند با برنامه‌های کلاس‌های عادی تفاوت دارد. در پی بررسی میزان تأثیر تصویرسازی کتاب‌های دبستان کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر در یادگیری، حسن‌پور و غفاری نژاد (Hassanpour & Ghaffari-Nejad, 2015)، نتیجه گرفتند که تصویرسازی‌های خلاقانه و فن‌های جذابی مانند کلاژ که کودک بتواند اجزای آن را به‌صورت ملموس حس کند، کمک شایانی به درک بهتر مفاهیم کرده و ضمن آشکار ساختن استعدادهای نهفته آن‌ها، دانش‌آموزان را ترغیب به خواندن می‌کند. حتی کودکان منزوی را تشویق به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی کرده و کمک به تسهیل فرایند یادگیری می‌کند. دامیانیدو (Damianidou, 2024)، در پژوهش خود نشان داد که چگونه برنامه درسی، به عنوان ابزاری برای حفظ مرزها و کنترل اجتماعی، ممکن است بر شمول تأثیر بگذارد. یافته‌ها حاکی از آن بود که در مدارس قبرس، طرد شدن ممکن است به وسیله برنامه درسی آن را تقویت کند که به دو طریق رخ می‌دهد: اول، دانش‌آموزان دارای معلولیت به دلیل دریافت فرصت‌های یادگیری محدودتر و کمتر مناسب با نیازهایشان در مقایسه با دانش‌آموزان غیرمعلول، کنار گذاشته می‌شوند. دوم، محدودیت‌های تحمیل‌شده توسط برنامه درسی توسعه تفکر انتقادی و نگرش فراگیر را در میان دانش‌آموزان تشویق نمی‌کند. اگرچه مشخص شد که بسیاری از معلمان ممکن است تحت فشار قرار گرفته و فرصت شمول کودکان دارای معلولیت را کاهش دهند، برخی از شرکت‌کنندگان در این مطالعه به نظر می‌رسد در

برابر این فشار مقاومت کرده و بنابراین پتانسیل تبدیل شدن به عوامل تغییر را دارند؛ کسانی که تلاش می‌کنند عدالت اجتماعی را گسترش دهند و شمول را، علی‌رغم محدودیت‌های برنامه درسی، برقرار کنند. به زعم احمد و همکاران (Ahmed et al., 2023)، کلاس‌های آموزش ویژه که توسط وزارت آموزش و پرورش برای کودکان آموزش‌پذیر در مدارس ابتدایی و در مدارس عادی برای رشد شناختی و اجتماعی و کسب مهارت‌های زندگی کودکان عقب‌مانده ذهنی اجرا می‌شود، به اثربخشی برنامه آموزشی بستگی دارد. ابراهیمی و همکاران (Ebrahimi et al., 2022)، در مطالعه تحلیل محتوای احساس-حسی در کتاب‌های ادبیات فارسی، علوم پایه و الهیات ویژه دانش‌آموزان دارای چالش ذهنی پایه چهارم در مقایسه با کتاب‌های مربوط به دانش‌آموزان عادی پایه چهارم بیان نمودند که در تحلیل محتوای احساس-حسی تفاوت معناداری میان این دو گروه کتاب از نظر به کارگیری واژه‌های احساس-حسی وجود ندارد. نویسندگان کتاب‌ها تنها به حس بصری توجه کرده‌اند، در حالی که کودکان دارای چالش ذهنی و کودکان عادی تفاوت‌های قابل‌توجهی دارند. برای بهبود یادگیری و مهارت‌های ارتباطی، لازم است که حواس مختلف در کتاب‌های درسی تلفیق شوند، که به نظر می‌رسد نادیده گرفته شده است. بنابراین، مؤلفان باید محرک‌های احساس-حسی بیشتری را در کتاب‌ها بگنجانند تا پردازش اطلاعات را تقویت کرده و به نفع کودکان دارای چالش ذهنی باشد. وینگر (Weninger, 2021)، معتقد بود که سازمان‌دهی مطلوب محتوای کتب درسی می‌تواند پیشرفت تحصیلی فراگیران را به همراه داشته باشد. مریانتی و همکاران (Maryanti et al., 2021)، در تعیین تدریس، برنامه درسی و روش‌های مورد استفاده معلمان در فرایند یادگیری علوم برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در اندونزی؛ نشان دادند که، برخی از معلمان روش سخنرانی و پرسش و پاسخ در فرایند یادگیری علوم را به کار می‌برند. نتایج در پیشرفت دانش‌آموزان پایین است زیرا دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به رسانه‌ها و روش‌های مشخصی نیاز دارند که نیازهای آنان را برآورده کند. نورهیدایاتی و پوروانتا (Nurhidayati & Purwanta, 2019)، در تحلیل محتوای مهارت‌های تفکر سطح بالا در کتاب درسی دانش‌آموزان پایه چهارم مدارس ابتدایی ویژه کودکان با ناتوانی ذهنی اندونزی چنین توصیف کردند که ۳۵ مقوله جهت شاخص «توانایی خلق»، ۲۴ مقوله شاخص «توانایی تحلیل» و ۹ مقوله شاخص «توانایی ارزیابی» شناسایی شد. این امر نشان می‌دهد که کتاب درسی بیشتر به توانایی‌های تفکر سطح پایین متمایل است، زیرا تعداد افعال عملیاتی که به مهارت‌های تفکر سطح بالا بازتاب می‌دهد، هنوز اندک است. این نتایج همچنین بیان کرد که کتاب درسی مطابق با استاندارد فرآیند آموزشی است، زیرا حاوی مهارت‌های تفکر سطح بالا بوده و می‌تواند به‌عنوان مرجع آموزشی برای کودکان با ناتوانی ذهنی استفاده شود. با این حال، بیشتر مناسب کودکان با ناتوانی ذهنی خفیف است، زیرا ویژگی‌های این گروه همچنان امکان ارائه یادگیری آکادمیک کاربردی با تعدیل‌ها و تنظیمات متناسب با ظرفیت آن‌ها را فراهم می‌کند.

با مرور پیشینه مطالعاتی در حوزه آموزش کودکان کم‌توان ذهنی و برنامه‌های درسی مرتبط، می‌توان دریافت که بیشتر پژوهش‌ها یا مبتنی بر روش‌شناسی اثبات‌گرایی و روش‌های کمی پژوهش بوده است و یا به بررسی ابعاد کاربردی محتوای برنامه درسی توجه داشته‌اند و کمتر به بررسی محتوای

کتاب‌های درسی از حیث نوع نگاه معرفت‌شناختی حاکم بر آن‌ها و چالش‌های آن از منظر معلمان پرداخته‌اند. واکاوی و احصای دیدگاه معلمان در راستای عملکرد مناسب نظام آموزشی کودکان کم‌توان ذهنی و شرایط حاکم بر این مدارس حائز اهمیت است چرا که معلمان می‌توانند به عنوان افرادی که نزدیکی بسیاری با شرایط این مدارس و کودکان، سبک یادگیری آنان، امکانات و محدودیت‌ها، چگونگی آموزش محتوای کتاب‌ها دارند، می‌توانند در تبیین عملکرد واقعی و موجود در رابطه با این کودکان مفید باشند و خلأها و نقاط ضعف موجود شناسایی و برای رفع آن‌ها چاره‌اندیشی شود.

روش

این پژوهش با توجه به هدف از نوع تحقیقات کاربردی است و هدف آن بررسی کتاب‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی به لحاظ معرفت‌شناختی و واکاوی چالش‌های آن از منظر معلمان است. جهت تبیین نوع رویکرد معرفت‌شناختی این کتاب‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، و سپس از توزیع فراوانی؛ و برای پاسخگویی به سؤال دوم از روش تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی، و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (Naderi & Seif Naraghi, 2020). استفاده از رویکرد استقرایی (تحلیل محتوای متعارف) بیشتر زمانی ضرورت می‌یابد که اطلاعات کافی درباره یک پدیده وجود ندارد و محقق می‌خواهد دانش زمینه‌ای لازم را در این خصوص فراهم کند. این شیوه تحلیل محتوا بیشتر به دنبال تقلیل اطلاعات و ارائه توصیفی دقیق پیرامون یک موضوع است. در اینجا هدف تحقیق استقرایی، کمک به پدید آمدن یافته‌های تحقیق از طریق توجه به مضامین مسلط و متداول در داده‌هاست. این امر بدان معناست که محقق با رجوع به داده‌های مورد مطالعه، به تدریج آن‌ها را خلاصه می‌کند تا در نهایت به اصلی‌ترین مفاهیم و مضامین مرتبط با موضوع تحقیق دست پیدا کند. درواقع، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، دستیابی به اهداف زیر را دنبال می‌کند:

- تبدیل اطلاعات متنی گسترده به مطالب خلاصه و چکیده و استخراج اصلی‌ترین مضامین موجود در آن.

- ایجاد ارتباط دقیق و روشن میان پرسش‌های تحقیقی و یافته‌های به دست آمده.

- ایجاد یک مدل یا نظریه پیرامون ساختار متن مورد مطالعه و یا کشف فرایندهایی که در متن مستتر است. از این منظر، تحلیل محتوای کیفی، از داده‌های متنی پراکنده حرکت می‌کند و با بیرون کشیدن مفاهیم مستتر در آن، به تدریج به سطوح انتزاعی‌تری از متن دست می‌یابد (Thomas, 2006). در فرایند تحلیل محتوای مبتنی بر استقرا، کدگذاری اولیه و جمع کردن کدهای مشابه زیر یک مقوله واحد انجام می‌شود و در مراحل بعدی، این کدهای اولیه با یکدیگر مقایسه، و مواردی که مشابهت معنایی بیشتری دارند، زیرمجموعه مقولات عام‌تری قرار می‌گیرند. هر یک از این مقولات میانی، که معرف یک بخش یا طبقه خاص از موضوع تحقیق‌اند، در ارتباط باهم و در سطح بالاتری از انتزاع، زیر

یک مقوله اصلی دسته بندی می‌شوند (Ibid). بر همین اساس در تحقیق حاضر، ابتدا محتوای کتاب-های درسی به لحاظ معرفت‌شناختی؛ یعنی آن نوع محتوایی که مربوط به چگونگی علم یافتن دانش-آموزان، و درک موضوعات درسی اعم از پدیده‌های محسوس و انتزاعی، کاربرد، ترکیب و ارزیابی آن‌ها می‌شود، مورد تحلیل قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش در رابطه با سؤال اول، شامل ۲۳ جلد کتاب‌های درسی پایه اول تا سوم دوره ابتدایی کم‌توان ذهنی بود که کل جامعه به‌عنوان نمونه انتخاب گردید. این کتاب‌ها عبارت بودند از: پایه اول: فارسی فعالیت‌های خوانداری، ریاضی جلد ۱ تا ۳، علوم جلد ۱ تا ۳، فارسی جلد ۱ تا ۳؛ پایه دوم: فارسی خوانداری، فارسی نوشتاری، ریاضی، علوم، قرآن، هدیه‌های آسمانی؛ پایه سوم: فارسی خوانداری، فارسی نوشتاری، ریاضی، علوم، قرآن، هدیه‌های آسمانی، و مطالعات اجتماعی. واحد تحلیل، شامل متن، پرسش‌ها، تمرین‌ها و تصاویر کتاب‌های درسی بود. از این‌رو، متناسب با هدف موردنظر، ابتدا کدهای باز و سپس، مفاهیم و مضمون‌های مربوطه و خرده مقوله‌ها استخراج شد و در ادامه، با تکیه بر مشابهت و افتراق مضامین بدست آمده، مقوله‌های میانی و مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. جهت تعیین روایی و پایایی یافته‌ها در این بخش به ترتیب، از تکنیک مشورت متخصصان این حوزه جهت بازبینی یافته‌ها و نیز توافق با پژوهشگر دیگری در کدگذاری داده‌ها استفاده شد. در مرحله پایانی پاسخگویی به سؤال نخست، افزون بر استخراج و احصاء نگاه معرفت‌شناختی این کتاب‌ها، از روش تحلیل کمی محتوا و ابزار توزیع فراوانی داده‌ها جهت نمایش میزان توجه به هر مقوله استفاده شد.

در بخش دوم تحقیق، جهت شناسایی چالش‌های معرفت‌شناختی کتاب‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی از منظر معلمان از روش تحلیل مضمون و ابزار مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده شد. به طور کلی، تحلیل مضمون، روشی است برای دیدن متن و برداشت و درک مناسب از اطلاعات ظاهراً نامرتب؛ تحلیل اطلاعات کیفی؛ مشاهده نظام‌مند شخص، تعامل، گروه، موقعیت، سازمان و یا فرهنگ؛ و سرانجام تبدیل داده‌های کیفی به داده‌های کمی (Boyatzis, 1998).

جامعه آماری بخش دوم را معلمان کودکان با نیازهای ویژه در کشور، یعنی ۱۸۶۷۸ نفر تشکیل می‌داد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند با تکیه بر ملاک‌هایی مانند، برخورداری معلم از مدرک تحصیلی دانشگاهی در رابطه با آموزش کودکان استثنایی و نیز تجربه عملی معلمی بیش از ۸ سال در رابطه با کودکان کم‌توان ذهنی بوده‌اند، انجام شد. از آنجاکه نمونه‌گیری در این پژوهش تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها ادامه می‌یابد. این تحقیق در مصاحبه بیست و سوم به اشباع رسید. باین‌حال، جهت اطمینان بیشتر داده‌ها تا مصاحبه سی‌ام مورد بررسی قرار گرفت. در این بخش، چارچوب سؤالات مصاحبه نیمه ساختار یافته پیرامون مقوله‌های بدست آمده در سؤال یک طراحی شد و پس از ضبط مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن‌ها، کدگذاری‌ها آغاز و سپس مقوله‌های میانی و اصلی در رابطه با چالش‌هایی از قبیل؛ فرایند یاددهی-یادگیری این کودکان بر اساس مطالب کتاب، تناسب محتوا با نیازهای آنان، و سطوح مختلف یادگیری بدست آمد. در فرایند انجام تحقیق به منظور تعیین اعتبار تحقیق از دستگاه‌های ضبط صدا به جای یادداشت‌های محقق، و تولید متن مصاحبه به طور

کلمه به کلمه به جای یادداشت‌های انتخابی مصاحبه‌کننده، که داده‌های "غنی" نامیده می‌شود، و ارائه بازخورد به مصاحبه‌شوندگان پیرامون پاسخی که ارائه می‌کردند، استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش (برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی ایران به لحاظ معرفت‌شناسی بر چه مفهومی از آموزش و یادگیری استوار است؟

جهت تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی به لحاظ معرفت‌شناختی ابتدا کل محتوای کتاب‌ها از حیث چگونگی علم یافتن دانش‌آموزان، و درک موضوعات درسی اعم از پدیده‌های محسوس و انتزاعی، کاربرد، ترکیب و ارزیابی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل بیانگر ۳ مقوله اصلی در رابطه با سطح و ویژگی‌های یاددهی - یادگیری بود که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود:

الف) یادگیری حسی: در این نوع یادگیری، نقش حواس برجسته‌تر است و یکی از حس‌های پنج‌گانه یا چند حس در فرایند یادگیری درگیر می‌شود. مشاهده، آزمایش، تکرار، دستورزی و تجربه کردن، انواعی از روش‌های یادگیری در این سطح است که بخشی از مطالب کتاب‌ها ناظر به آن است. ب) یادگیری شناختی: این نوع یادگیری، فرایندی ذهنی و فعال است که حواس را با تکیه بر فرایندهای ذهنی و شناختی به صورتی سازنده و بلندمدت درگیر می‌کند و به دانش‌آموز کمک می‌کند که توانایی مغزی خود را قوی‌تر سازد. فهم موضوع، کاربرد آن در عمل و موقعیت، تجزیه کردن مطلب به اجزا، حل مسئله بخشی از فرایندهای ذهنی و شناختی در این سطح از یادگیری است.

ج) یادگیری خلاقانه: در این پژوهش بیشتر منظور این است که دانش‌آموزان در یادگیری از خود خلاقیت نشان داده و چیزی را خلق کنند. بنابراین فعالیت‌ها و فرایندهایی نظیر؛ ترکیب کردن، ارزیابی کردن، و خلق کردن از آن‌رو که همگی ناظر بر نوعی یادگیری کل‌نگرانه و ادغام و یکپارچگی یادگیری است، در این سطح از یادگیری قرار می‌گیرد.

در ادامه، جهت ارائه نمایشی واضح‌تر از یافته‌ها، از روش تحلیل محتوای کمی با ابزار توزیع فراوانی داده‌ها و مفاهیم استفاده شد و نتایج به صورت درصد در جدول بیان شد. این نتایج به صورت خلاصه در جدول (۱) و (۲) آمده است. در اینجا بدلیل رعایت حجم مقاله فقط به نمونه‌هایی از تحلیل محتوای کیفی و کمی کتاب‌های مختلف این دوره بسنده می‌شود.

جدول (۱) نمونه تحلیل محتوای کیفی کتاب فارسی فعالیت‌های خوانداری: پایه اول و کتاب ریاضی پایه دوم و کتاب علوم پایه سوم

ابعاد معرفت‌شناسی	حیطه‌ها	کتاب فارسی فعالیت‌های خوانداری: پایه اول	کتاب ریاضی پایه دوم	کتاب علوم پایه سوم
یادگیری حسی	استفاده از حواس	تصویر نگاره ص ۱۹، تصویر نگاره ص ۲۸، تصاویر ببین و گوش کن ص ۳۲، به نگاره نگاه کن؛ نام تصویرهایی که صدای اول آن (ک) است را تکرار کن ص ۴۸، به تصویرهای بالا نگاه کن، برای روزهای بارانی چه لباسی مناسب است؟ ص ۶۰، به تصویر بالا نگاه کن. بچه‌ها مشغول چه کاری هستند؟ ص ۸۱، به تصویرهای بالا نگاه کن و برای هر تصویر یک جمله بگو ص ۱۰۲، به تصویر بالا نگاه کن و داستان آن را تعریف کن. ص ۱۲۳، به تصویرهای بالا نگاه کن و برای هر تصویر یک جمله بگو. ص ۱۴۰، به تصویرهای بالا نگاه کن و داستان آن را تعریف کن. ص ۱۶۱	-	تصاویر ص ۱۰ و ص ۱۴ و ص ۱۶ و ص ۲۶، به بسته‌بندی خوراکی‌های روی میز نگاه کنید. ص ۳۸، به تصویر خوب نگاه کن و به سؤال‌های زیر پاسخ بده ص ۵۳، به این تصویرها نگاه کنید ص ۶۷، ص ۷۸ و ص ۸۹ و ص ۹۲
به یادسپاری		تصویر نگاره ص ۱۹، تصویر نگاره ص ۲۸، تصاویر ببین و گوش کن ص ۳۲، نشانه‌ی د ص ۵۴، نشانه‌ی ت ص ۶۹، نشانه‌ی ک ص ۸۰، فرید توپ دارد. ص ۹۹، نشانه‌ی چ ص ۱۱۱، خوا استثنا ص ۱۳۰، نشانه‌ی ذ ص ۱۶۰	تصاویر ص ۱۰، روزهای هفته ص ۱۱، بلندترین، کوتاه‌ترین هم اندازه ص ۲۹، معرفی عدد ۱۰۰ ص ۵۰، سنگینتر سبکتر ص ۸۰، مقایسه‌ی اعداد دو رقمی ص ۸۸، جمع و تفریق متناظر ص ۹۵، بزرگترین و کوچکترین عدد ص ۱۱۳	دندان‌های سالم صورت ما را زیباتر نشان می‌دهند ص ۱۵، تصاویر ص ۲۷ و ص ۵۲، جانوران در جاهایی که برای آن‌ها مناسب باشد زندگی می‌کنند ص ۳۰، از بعضی از جانوران در کارهایی مانند باربری و غیره استفاده می‌کنیم ص ۴۲، گیاهان برای رشد کردن به خاک مناسب نیاز دارند. ص ۵۵، از برق برای تولید نور و غیره استفاده می‌کنیم. ص ۶۶

ادامه جدول (۱) نمونه تحلیل محتوای کیفی کتاب فارسی فعالیت‌های خوانداری: پایه اول و کتاب ریاضی پایه دوم و کتاب علوم پایه سوم

ابعاد معرفت‌شناسی	حیطه‌ها	کتاب فارسی فعالیت‌های خوانداری: پایه اول	کتاب ریاضی پایه دوم	کتاب علوم پایه سوم
	آزمایش	-	-	کمی از خاک باغچه را با بیلچه بردارید. با ذره‌بین به داخل خاک خوب نگاه کنید ص ۲۶
	تجربه	-	-	-
	دست‌ورزی	-	-	-
یادگیری شناختی	فهمیدن	تصویر چه جایی را نشان می‌دهد؟ ص ۱۷، در تصویرهای بالا چه وسایل بهداشتی می‌بینی؟ نام آن‌ها را بگو ص ۲۰	-	-
	کاربرد	تصاویر ص ۲۰، تصاویر ص ۲۳، تصاویر ص ۳۶	-	-
	تحلیل	در تصویرهای بالا کدام کار درست است؟ آن را بگو. ص ۳۲ و ص ۱۵۲	-	-
	حل مسئله	مادر و پسر از کدام قسمت خیابان عبور می‌کنند؟ ص ۲۳، نام تصویری که صدای اول آن (ا) است را بگو ص ۳۳، نام تصویری که صدای آخر آن «ه» است را بگو ص ۴۸، به تصویرهای بالا نگاه کن، صدای اول نام کدام میوه‌ها (ا) دارد؟ ص ۶۶، نام این ورزش چیست؟ ص ۷۳، کلمه‌های زیر را می‌خوانم، کدام یک صدای (و) دارند؟ بگو ص ۹۳، کلمه‌های زیر را می‌خوانم، کدام یک (و) دارند؟ بگو. ص ۱۰۵، پیدا کن و بگو ص ۱۲۳ و ص ۱۲۶ و ۱۲۸	عدد... ۸ است. ص ۱۴، عدد هر شکل را بنویسید، بین آن‌ها علامت مناسب بگذارید ص ۲۳، جمع کنید ص ۳۸، در جاهای خالی عدد مناسب بنویسید ص ۴۸ و ص ۵۷، اعداد به رقم و حروف ص ۶۳، به اندازه‌ی پول‌های خواسته شده جدا کنید ص ۷۵، کوچکترین عدد یک رقمی ... است ص ۱۱۳، در جدول قرار دهید و به عدد و رقم بنویسید ص ۱۲۴، تفریق‌های زیر را با استفاده از محور به دست آورید. ص ۱۴۰	-

ابعاد معرفت‌شناسی	حیطه‌ها	کتاب فارسی فعالیت‌های خوانداری: پایه اول	کتاب ریاضی پایه دوم	کتاب علوم پایه سوم
	استدلال	در تصویرهای بالا پدر و پسر به کجا می‌روند؟ ص ۴۴، به تصویرهای بالا نگاه کن، برای روزهای بارانی چه لباسی مناسب است؟ ص ۶۰، نام این ورزش چیست؟ ص ۷۳	فردا چه روزی است؟ ص ۱۱، جاهای خالی را کامل کنید ص ۱۶، جمله‌ها را با کلمه‌های کوتاه‌ترین، بلندترین، هم اندازه کامل کنید ص ۳۰، جدول زیر را کامل کنید ص ۶۰، اعداد بعد عدد زیر را بنویسید ص ۸۵، عدد قبل از ۳۲ آبی و عدد بعد از آن قرمز کنید ص ۸۷، بزرگ‌ترین عدد دو رقمی ... است ص ۱۱۳، نام هر شکل را به آن وصل کنید ص ۱۲۶	پاسخ دهید: ص ۱۱ و ص ۲۰ و ص ۳۵، روی آن‌ها عکس چه حیوانی را می‌بینید؟ ص ۳۸، هر یک از این غذاها با چه چیزی تهیه می‌شود؟ ص ۴۵، دانه‌های کدام کشاورز زودتر و بهتر رشد می‌کند؟ ص ۵۹، اگر یک روز در خیابان چراغ راهنما خاموش شود، چه اتفاقی می‌افتد؟ ص ۷۲، نام چند نور طبیعی را بیان کنید. ص ۸۰، کدام تصویر هوای پاک و تمیز را نشان می‌دهد؟ ص ۹۲، اگر لیوانی را روی شمع روشنی برگردانیم، چه اتفاقی می‌افتد؟ ص ۹۹
یادگیری خلاقانه	خلق و آفرینش	به تصویرهای بالا نگاه کن و برای هر تصویر یک جمله بگو ص ۲۰ و ص ۲۶ و ص ۵۸ و ص ۹۶ و ص ۱۰۵. به تصویرهای بالا نگاه کن و داستان آن را تعریف کن ص ۱۱۲ و ص ۱۱۹ و ص ۱۲۳ و ص ۱۵۰ و ص ۱۵۷	نیمه‌ی دیگر شکل را رنگ کنید. ص ۲۰، ص ۳۰، ص ۵۲، ص ۷۶، ص ۹۱، ص ۱۱۷، ص ۱۳۵، ص ۱۴۴، بازی و ریاضی ۸۷، دایره‌ها را زرد، مربع‌ها را قهوه‌ای و مثلث‌ها را سبز کنید. ص ۱۲۷	با توجه به خط تقارن، نیمه‌ی دیگر شکل را رنگ کنید ص ۷۴، رنگ کنید ص ۱۲ و ص ۵۰ و ص ۷۱ و ص ۸۱ و ص ۱۲۶ و ص ۱۳۵
	نقد و ارزیابی	-	-	-

ابعاد معرفت‌شناسی	حیطه‌ها	کتاب فارسی فعالیت‌های خوانداری: پایه اول	کتاب ریاضی پایه دوم	کتاب علوم پایه سوم
	ترکیب	می‌توانم بخوانم ص ۵۶	-	-

جدول (۲) تحلیل محتوای کمی کتاب فارسی فعالیت‌های خوانداری: پایه اول و کتاب ریاضی پایه دوم و کتاب علوم پایه سوم

ابعاد معرفت‌شناسی	حیطه‌ها	کتاب: فارسی فعالیت خوانداری پایه: اول			کتاب: ریاضی پایه: دوم			کتاب علوم پایه : سوم	
		فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی کل	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی کل	فراوانی	درصد فراوانی کل
یادگیری حسی	استفاده از حواس	۱۳۸	۶۲/۷	-	-	-	-	۲۸	۵۳/۸
	به یادسپاری	۸۲	۳۷/۳	۲۷	-	-	-	۲۳	۴۴/۲
	آزمایش	-	-	۶۵/۹	-	-	۱۸/۷۵	۱	۴۶/۸۵
	تجربه	-	-	-	-	-	-	-	-
	دست ورزی	-	-	-	-	-	-	-	-
یادگیری شناختی	فهمیدن	۲	۲/۷	-	-	-	-	-	-
	کاربرد	۳	۴/۱	-	-	-	-	-	-
	تحلیل	۲	۲/۷	۲۲/۱۵	-	-	۷۲/۲۲	-	۵۳/۱۵
	حل مسئله	۶۴	۸۶/۴	۸۹	۸۵/۶	-	-	-	-
	استدلال	۳	۴/۱	۱۵	۱۴/۴	-	-	۵۹	۱۰۰
یادگیری خلاقانه	خلق و آفرینش	۳۹	۹۷/۵	۱۳	۱۰۰	-	-	-	-
	نقد و ارزیابی	-	-	۱۲	-	-	۹/۰۳	-	-
	ترکیب	۱	۲/۵	-	-	-	-	-	-

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، بخش عمده‌ای از محتوای کتاب «فارسی فعالیت خوانداری» پایه اول ابتدایی، در سطح یادگیری حسی (۶۵/۹ درصد) قرار دارد؛ سطحی که عمدتاً شامل درگیری حواس پنج‌گانه و یادسپاری مطالب است. همچنین، ۱۵/۲۲ درصد از مطالب این کتاب در سطح یادگیری شناختی و ۱۲ درصد در سطح یادگیری خلاقانه جای می‌گیرند.

در کتاب «ریاضی» پایه دوم نیز، ۲۲/۷۲ درصد از مطالب در سطح یادگیری شناختی قرار دارد. در این میان، رویکرد حل مسئله بیشترین سهم را به خود اختصاص داده است. هرچند استفاده از این رویکرد می‌تواند به تقویت توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان و زمینه‌سازی برای ورود به سطوح بالاتر یادگیری نظیر تولید و خلق دانش بینجامد، با این حال، محدودیت‌های ذهنی خاص این گروه از کودکان و همچنین اقتضائات رشدی آنان در دوره اول ابتدایی، لزوم تمرکز بیشتر بر یادگیری حسی را ایجاب می‌کند. این در حالی است که تنها ۷۵/۱۸ درصد مطالب کتاب در سطح یادگیری حسی و ۹/۰۳ درصد در سطح یادگیری خلاقانه قرار دارد؛ سطوحی که کمترین سهم را به خود اختصاص داده‌اند.

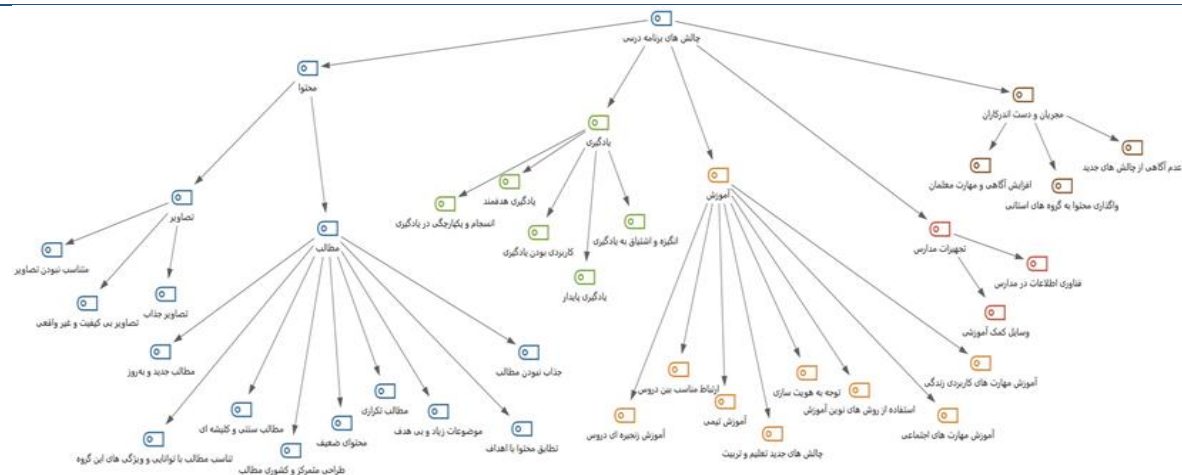
نتایج تحلیل محتوای کتاب «علوم» پایه سوم ابتدایی نیز نشان می‌دهد که آموزش این کتاب به‌طور عمده مبتنی بر استدلال و در نتیجه در سطح یادگیری شناختی (۱۵/۵۳ درصد) قرار دارد. در مقابل، میزان بهره‌گیری از یادگیری حسی ۸۵/۴۶ درصد بوده و یادگیری خلاقانه هیچ سهمی نداشته است. این در حالی است که با توجه به ماهیت درس علوم، فرایند یاددهی-یادگیری در این حوزه باید بر مشاهده، تجربه، لمس و آزمایش، یعنی مؤلفه‌های یادگیری حسی، مبتنی باشد. به نظر می‌رسد جای خالی یادگیری خلاقانه در این کتاب محسوس است و شایسته بود که بر حوزه‌هایی همچون تجربه و آزمایش در سطح یادگیری حسی، و نیز بر کاربرد و خلاقیت، تأکید بیشتری صورت گیرد.

سؤال دوم پژوهش) برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی ایران در حیطه معرفت‌شناسی با چه چالش‌هایی مواجه است؟ جهت درک چالش‌های برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی ایران در حیطه معرفت‌شناسی، سؤالات در قالب مصاحبه نیمه ساختاریافته و با توجه یافته‌های سؤال یک طرح‌ریزی شد و پس از جمع‌بندی و کدگذاری مصاحبه‌های انجام گرفته با معلمان، مقوله‌ها و زیرمقوله‌های زیر در مصاحبه‌ها بدست آمد و سپس فراوانی هر مقوله بررسی گردید. نتایج حاصل از این مصاحبه‌ها به‌صورت جدول و نمودار به شرح ذیل است:

جدول (۳) مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مربوط به مصاحبه چالش‌های معرفت‌شناسی برنامه درسی از منظر معلمان

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها	فراوانی
محتوا	مطالب	۲۲ مطالب سنتی و کلیشه‌ای
		۳۰ مطالب جدید و به‌روز
		۲۲ محتوای ضعیف
		۵ طراحی متمرکز و کشوری مطالب
		۲۱ تناسب مطالب با توانایی این گروه
		۱۵ مطالب تکراری
		۲۰ جذاب نبودن مطالب
		۷ موضوعات زیاد و بی‌هدف
		۱۰ تطابق محتوا با اهداف
		۱۱ تصاویر بی‌کیفیت و غیرواقعی
تصاویر	تصاویر جذاب	۱۷ تصاویر جذاب
		۹ تناسب تصاویر و مطالب
آموزش	ارتباط مناسب بین دروس	۵ ارتباط مناسب بین دروس
		۹ آموزش زنجیره‌ای دروس
		۴ آموزش تیمی
		۸ توجه به هویت‌سازی
		۶ چالش‌های جدید تعلیم و تربیت
		۹ استفاده از روش‌های نوین آموزش

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها	فراوانی
	آموزش مهارت‌های اجتماعی	۱۱
	آموزش مهارت‌های کاربردی زندگی	۱۰
یادگیری	انسجام و یکپارچگی در یادگیری	۱۰
	یادگیری هدفمند	۸
	کاربردی بودن یادگیری	۱۷
	یادگیری پایدار	۱۱
	انگیزه و اشتیاق به یادگیری	۱۲
مجریان	افزایش آگاهی و مهارت معلمان	۶
	واگذاری محتوا به گروه‌های استانی	۷
	عدم آگاهی از چالش‌های جدید	۱۰
تجهیزات	وسایل کمک آموزشی	۱۲
مدارس	فناوری اطلاعات در مدارس	۹



نمودار (۱) مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مربوط به چالش‌های معرفت‌شناسی برنامه درسی از منظر معلمان

با توجه به مصاحبه‌های انجام گرفته با معلمان جهت شناسایی چالش‌های معرفت‌شناختی برنامه درسی، پنج مقوله اصلی (محتوا، یادگیری، آموزش، تجهیزات و مجریان و دست‌اندرکاران) و ۳۰ زیرمقوله بدست آمد. یکی از این مقوله‌ها ناظر به محتوای گنجانده شده در کتاب‌ها بود مانند: هدفمند نبودن محتوا و فعالیت‌های موجود در کتاب‌ها، فقدان انسجام و کاربردی نبودن مطالب؛ چالش دیگر مربوط به مقوله آموزش و مسائلی نظیر؛ عدم استفاده از فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی-یادگیری، عدم توجه به روش‌های نوین آموزشی، زنجیره‌ای نبودن آموزش دروس و عدم توجه به مهارت‌های کاربردی؛ چالش دیگر ناظر به مقوله تجهیزات مدارس و امکانات موجود و کاستی‌های آن در مدارس است. مسائلی از قبیل؛ وسایل آموزشی قدیمی و ناکارآمد و عدم توجه به فناوری‌های نوین، آسیب جدی را در این حیطه وارد نموده است؛ چالش دیگر ناظر به مقوله مجریان برنامه درسی است و به مواردی مانند: عدم توجه به گروه‌های استانی و شهرستانی و آموزش مداوم مربیان و معلمان اشاره داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی و واکاوی چالش‌های آن از منظر معلمان بود. نتایج حاصل از تحلیل کتب درسی دوره اول ابتدایی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی حاکی از آن بود که مطالب کتاب‌ها در سه سطح حسی، شناختی و خلاقانه قرار دارد و در این میان عمده محتوای کتاب‌ها در دو سطح حسی و شناختی است و از سهم ناچیزی در سطح یادگیری خلاقانه برخوردار است. لذا نظر به این امر و نیز توجه به این‌که، در معرفت‌شناسی مبتنی بر واقع‌گرایی، فرایند یاددهی-یادگیری به طور عمده در دو سطح شناخت حسی و ذهنی قرار دارد (Grotek, 2012) می‌توان اظهار نمود که نوع نگاه معرفت‌شناختی که مبنای تدوین این کتاب‌ها قرار گرفته است به رویکرد واقع‌گرایی نزدیک می‌شود و در عین حال، چون کمتر بر خلق دانش در بستر تعامل دانش‌آموز با عوامل محیطی و اجتماعی، یادگیری مبتنی بر موقعیت و فعالیت‌های گروهی و قراردادن ادراک دانش‌آموز در معرض تفکر دیگر دانش‌آموزان و نیل به درک مشترک استوار است از معرفت‌شناسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی (Mehrmohammadi et al, 2012)، دور می‌شود.

نتایج حاصله از بررسی چالش‌های معرفت‌شناختی برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی دوره اول ابتدایی نشان داد که در طراحی و تألیف کتاب‌های درسی، باید به‌طور ویژه به نیازهای خاص این کودکان توجه شود. به‌ویژه، با توجه به ویژگی‌های متفاوت آن‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری، ضروری است که محتوای کتاب‌ها به گونه‌ای تنظیم شود که به جای تأکید بر حل مسئله و استدلال‌های پیچیده، به روش‌های یادگیری متناسب با توانایی‌های این کودکان توجه بیشتری شود. بسیاری از این کودکان در حیطه‌های مذکور -یعنی حل مسئله و استدلال- نسبت به همسالان خود کندتر عمل

می‌کنند، لذا محتوای آموزشی بایستی با در نظر گرفتن این تفاوت‌های فردی و نیازهای خاص آنها طراحی گردد. همچنین، از آنجا که تفاوت‌های میان فردی و درون فردی در این گروه از دانش‌آموزان بسیار زیاد است، به‌کارگیری یک روش تدریس ثابت و یکسان برای تمامی آن‌ها عملاً امکان‌پذیر نیست. به همین دلیل، معلمان باید از ترکیب روش‌های مختلف آموزشی بهره‌برداری کنند و شیوه‌هایی را به کار گیرند که با ویژگی‌ها و توانمندی‌های گروه هدف هماهنگ باشد. در این راستا، تأکید بر روش‌های آموزشی مبتنی بر فعالیت‌های عملی، بازی‌های آموزشی و استفاده از فناوری‌های نوین می‌تواند فرآیند یادگیری را جذاب‌تر، ماندگارتر و کاربردی‌تر برای کودکان سازد. این رویکرد نه تنها منجر به بهبود کیفیت یادگیری می‌شود، بلکه بار مسئولیت معلمان را نیز کاهش می‌دهد.

یکی از مسائل اساسی که در این پژوهش به‌وضوح نمایان است، نبود نقش مؤثر و کاربردی بازی‌های آموزشی در کتاب‌های درسی کودکان کم‌توان ذهنی است. یادگیری از طریق بازی، به‌ویژه در این گروه سنی با توجه ویژگی‌های خاص این کودکان، می‌تواند روشی کارآمد و مؤثر باشد. این شیوه یادگیری علاوه بر افزایش علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان، به ایجاد یادگیری پایدار کمک می‌کند. بنابراین، بایستی در طراحی محتوای کتاب‌های درسی، فرصت‌های بیشتری برای استفاده از بازی‌های آموزشی و یادگیری از طریق آن فراهم گردد. نتایج این بخش از پژوهش با مطالعات به‌بودی، معظمی و هاشمی (۱۴۰۱)، علی‌پور، علی‌عسگری، حسینی خواه و حاج حسین‌نژاد (۱۳۹۹)، حسن‌پور و غفاری-نژاد (۱۳۹۴)، ابراهیمی و همکاران (۲۰۲۲)، وینگر (۲۰۲۱)، مریانتی و همکاران (۲۰۲۱) و نورهیدایاتی و پوروانتا (۲۰۱۹) همسویی دارد.

نتایج پژوهش در باب چالش‌های معرفت‌شناختی برنامه درسی از دیدگاه معلمان نشان داد که، برنامه درسی کودکان کم‌توان ذهنی در پنج حوزه اصلی شامل محتوا، یادگیری، آموزش، تجهیزات و مجریان، با کاستی‌های قابل توجهی مواجه است. محتوای کتاب‌های درسی هدفمندی لازم را دارا نبوده و از انسجام درونی و ارتباط کاربردی با زندگی دانش‌آموزان برخوردار نیست. در حیطه آموزش نیز بهره‌گیری ناکافی از روش‌های نوین تدریس، فقدان پیوستگی آموزشی و کم‌توجهی به مهارت‌های عملی، کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری را تحت تأثیر قرار داده است. کمبود تجهیزات به‌روز و عدم استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، به‌ویژه در مدارس کودکان کم‌توان ذهنی، از دیگر چالش‌های اساسی محسوب می‌شود. همچنین، نبود برنامه‌های مستمر آموزشی برای معلمان و کمبود حمایت‌های منطقه‌ای و استانی، چالش‌های حوزه مجریان برنامه درسی را برجسته‌تر ساخته است. تحلیل این چالش‌ها حاکی از آن است که مجموعه کاستی‌های موجود در عناصر برنامه درسی، انگیزه یادگیری دانش‌آموزان را کاهش داده و سبب شده است یادگیری آنان غالباً در سطوح پایین محدود بماند و لذا این وضعیت، تحقق یادگیری کاربردی در زندگی روزمره آنان را با مانع روبرو ساخته است. به‌ویژه کمبود بهره‌گیری از روش‌های یادگیری مبتنی بر بازی و فعالیت‌های گروهی، که از مؤثرترین شیوه‌ها برای تثبیت و تعمیق یادگیری در این گروه سنی به‌شمار می‌آید، در کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی مشهود است. این نتایج بر ضرورت بازنگری جامع در برنامه درسی و طراحی روش‌های یادگیری متناسب با نیازها و توانمندی‌های کودکان کم‌توان ذهنی تأکید دارد.

نیز با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای خاص کودکان کم‌توان ذهنی، برنامه‌های درسی و محتوای کتب آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر انتقال دانش پایه، بر توسعه مهارت‌های عملی، توانمندی‌های اجتماعی، و درک حسی آنان تمرکز داشته باشند. این برنامه‌ها باید به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و هدفمند، فرصت‌هایی برای یادگیری مشارکتی و تقویت خلاقیت فراهم کنند تا دانش‌آموزان بتوانند از دانش آموخته شده در زندگی روزمره خود بهره‌مند شوند. تغییر و به‌روزرسانی محتواهای کتاب با توجه به پیشرفت علم و فناوری، و نیز بهره‌گیری از روش‌های آموزشی نوین، گامی مؤثر در تقویت فرآیند یادگیری و رشد این کودکان است. به همین دلیل، استانداردسازی برنامه‌های درسی و استفاده از رویکردهای خلاقانه و متناسب با توانایی‌های فردی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، ضرورتی غیرقابل انکار به شمار می‌رود.

بر این اساس پیشنهاد می‌شود محتوای کتب آموزشی با زبانی ساده و قابل فهم و همراه با تصاویر و فعالیت‌های خلاقانه ارائه شود تا انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان افزایش یابد و درک مفاهیم برای آنها تسهیل شود. با توجه به پیشرفت علم و فناوری، توصیه می‌شود کتب و برنامه‌های آموزشی به‌طور مداوم بازنگری و به‌روزرسانی شوند تا با نیازهای روز هماهنگ باشند. با توجه به نگاه معرفت‌شناسانه که دانش را حاصل تعامل فرد با محیط می‌داند، برنامه‌های درسی باید به دانش‌آموزان فرصت مشارکت در فعالیت‌های گروهی، بازی‌ها و تجربیات عملی را بدهند. این فعالیت‌ها باعث درک عمیق‌تر و معنادارتر مفاهیم می‌شوند. با تکیه بر نگاه معرفت‌شناسانه، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های درسی طوری طراحی شوند که کودکان کم‌توان ذهنی نه تنها به دانش نظری، بلکه به دانش عملی و تجربی نیز دسترسی پیدا کنند. این تنوع منابع به آنان کمک می‌کند تا مهارت‌های زندگی را بهتر بیاموزند و دانش را در زمینه‌های کاربردی به کار گیرند.

مشارکت نویسندگان

این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشجوی اینجانب است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران، مراتب تشکر خود را از معلمان محترم دوره ابتدایی مدارس استثنایی که در تکمیل پرسشنامه نهایت همکاری را داشته‌اند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Ahmad, A., Indrawadi, J., Suryanef, S., & Erianjoni, E. (2023). The Strategy for Non-Special Education Teachers in the Habituation of Strengthening Character Education for Mental Retardation Students. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam Dan Multikulturalisme*, 5(3), 126-139. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v5i3.138>

- فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم / سال یازدهم / شماره ۲ (پیاپی ۴۰) / تابستان ۱۴۰۵

- Mahmoodi, S., & Imani-far, H. R. (2020). A Content Analysis of the Elementary School Textbooks in Terms of Paying Attention to Social Education Goals in Iran's System of Education. *Journal of Islam and Social Sciences*, 12(23), 263-284. [In Persian]. doi: ۱۰.۳۰۴۷۱/۱۱۲۸.۲۰۲۰.۳۴۲۴.۱۱۲۸
- Maryanti, R., Nandiyanto, A. B. D., Hufad, A., & Sunardi, S. (2021). Science education for students with special needs in Indonesia: From definition, systematic review, education system, to curriculum. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 1(1), 1-8. <http://ejournal.upi.edu/index.php/IJCSNE/>
- Mehrmohammadi, M. and et al, (2012). *Curriculum: perspectives, approaches and perspectives*, 6th edition, Samt Publications: Tehran. [In Persian].
- Moljord, G. (2018). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646-۶۵۹. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Naderi, E., & Seif Naraghi, M. (2020). *Research Methods in the Humanities* (7th ed.). Tehran: Arasbaran Publishing. [In Persian].
- Nurhidayati, I., & Purwanta, E. (2019). A Content Analysis of High Order Thinking Skills on Student's Textbook of Curriculum 2013 for Mentally Retarded. In *International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018)* (pp. 163-168). Atlantis Press. 10.2991/icsie-۱۸.۲۰۱۹.۳۰
- Pratama, M. I. L. (2024). English Curriculum Analysis for Mental Retardation Students. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 4(2), 83-97. <https://doi.org/10.52690/jadila.v4i2.469>
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *Sage Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Rahnama, A., Khari Arani, M., & Barkhordar Zavareh, R. (2016). *Philosophical foundations related to the education of exceptional children*. The National Conference of the Philosophy of Education Association of Iran (philosophy of education and the realm of social and human sciences). [In Persian]. SID. <https://sid.ir/paper/850754/fa>
- Sauce, B., & Matzel, L. D. (2013). The causes of variation in learning and behavior: why individual differences matter. *Frontiers in psychology*, 4, 395-396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00395>
- Simponi, M., & Pratama, M. I. L. (2020). Evaluation of the Implementation of the 2013 Curriculum and the School Level Curriculum (KTSP) in Geography Learning at SMAN Padang City. *Jambura Geo Education Journal*, 1(1), 09-15. <https://doi.org/10.34312/jgej.v1i1.4084>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Weninger, C. (2021). Multimodality in critical language textbook analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 133-146. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083>
- Yousefzadeh choosari, M. & Amiri mehrban, K. (2024). Analyzing the Professional Performance of Educational Leaders from Teachers' Point of View. *Teacher Professional Development*, 9(3), ۱-۱۹. doi: ۱۰.۴۸۳۱۰/۱۱۲۸.۲۰۲۴.۱۶۶۵.۱۶۸۰

