

برنامه‌درسی کارکردی برای دانش‌آموزان کم توان ذهنی

دکتر قربان همتی علمدارلو / استادیار دانشگاه شیراز

چکیده:

هدف اصلی آموزش و پرورش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی عبارت است از رساندن آنها به یک استقلال نسبی فردی، اجتماعی و اقتصادی؛ به گونه‌ای که بتوانند ضمن احساس خود ارزشمندی، فرد مفیدی در جامعه باشند. تحقق این هدف مستلزم تدوین و ارائه برنامه‌های درسی مناسب برای کمک به گذار دانش‌آموزان از مدرسه به محیط کار و زندگی مستقلانه است. یکی از اقدامات اساسی در راستای دستیابی به هدف مذکور تدوین برنامه‌درسی کارکردی است. برنامه‌درسی کارکردی نوعی برنامه‌درسی است که مهارت‌های کارکردی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط‌های خانه، کار و جامعه را به آنان آموزش می‌دهد. به همین دلیل در این مقاله پس از ارائه مقدمه‌ای کوتاه در مورد برنامه‌درسی کارکردی، به تعریف و اهمیت برنامه‌درسی کارکردی پرداخته شده است. سپس تاریخچه برنامه‌درسی کارکردی به طور خلاصه ارائه شده است و پس از بحث در مورد مؤلفه‌های اصلی طراحی برنامه‌درسی کارکردی برای دانش‌آموزان کم‌توانی ذهنی، چند نمونه از برنامه‌های درسی کارکردی معرفی شده است و در پایان چگونگی آموزش برنامه‌درسی کارکردی مورد بحث قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی کارکردی، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

مقدمه

(باون^۱، ۲۰۰۹؛ باک^۲، ۲۰۰۶؛ سو^۳، ۱۹۹۹). در تأیید یافته‌های مذکور، سیمیلارلی و همکاران (۲۰۰۰) نیز نشان داده‌اند که برنامه‌درسی کارکردی با بهبود نتایج پس از مدرسه از قبیل افزایش میزان فارغ‌التحصیلی، افزایش میزان اشتغال و افزایش میزان شرکت در دانشگاه ارتباط دارد. همچنین والدین و معلمان معتقدند که برنامه‌درسی کارکردی با زندگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ارتباط بسیار بالایی دارد و مهارت‌های ضروری برای زندگی در جامعه را به آنها می‌آموزد (فورمن^۴، ۲۰۰۹). در ایران نیز بهراد (۱۳۸۴) در پژوهشی به بررسی محتوای آموزشی و آماده‌سازی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش پذیر در زمینه مهارت‌های زندگی مستقل از دیدگاه معلمان و اولیا پرداخته و به این نتیجه رسیده است که هم اولیا و هم معلمان بر این باورند که محتوای آموزشی مبتنی بر مهارت‌های زندگی مستقل بر مهارت‌های زندگی مستقل

پس از تأسیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی در سال ۱۳۷۰، هدف اصلی این سازمان، آموزش و پرورش گروه‌های مختلف کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است، به طوری که این گونه کودکان و دانش‌آموزان بتوانند پس از گذراندن مراحل تحصیلی خود موقعیت اجتماعی و اقتصادی مناسب شرایط خویش را به دست آورند (سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۷۰).

در راستای دستیابی به هدف‌های بالا تهیه برنامه‌های درسی متناسب با توانایی‌های ذهنی و جسمی گروه‌های مختلف کودکان و دانش‌آموزان استثنایی که بتوانند این افراد را برای یک زندگی مستقل آماده سازد، بسیار ضروری است. یافته‌های مختلف حاکی از این است که دستیابی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به خصوص دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به اشتغال و زندگی مستقل مستلزم برخورداری آنان از برنامه‌درسی کارکردی است

1. Bowen
2. Bouck
3. Su
4. Foreman

مشارکت اجتماعی امکان پذیر است. رویکرد کارکردی تأکید می‌کند که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی باید در بزرگسالی به اعضای مولد جامعه تبدیل شوند و برنامه درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که افراد را به این اهداف برساند (دیموند و اورلوو، ۲۰۰۱). در این رویکرد هدف، فراهم کردن یک برنامه درسی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است که نه تنها نیازهای فعلی آنان را برآورده سازد، بلکه نیازهای احتمالی آینده آنها را نیز مورد ملاحظه قرار دهد. در واقع تمرکز رویکرد کارکردی بر این است که برنامه‌درسی طوری طراحی و ارائه شود که سرانجام منجر به اشتغال مولد و خودکارآمدی و استقلال دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در زندگی گردد (باک، ۲۰۰۶). پالووی^۳ و همکاران (۱۹۹۱) معتقدند که محیط‌های بعدی دانش‌آموز باید تعیین‌کننده رویکرد برنامه‌درسی‌اش باشد. اصول اساسی برنامه‌درسی کارکردی این است که معلمان همواره از خود پرسند: چگونه، چه موقع و در کجا دانش‌آموزان از این مهارت‌ها و دانش‌ها در زندگی حال و آینده‌شان استفاده خواهند کرد.

به طور خلاصه می‌توان چنین استنباط کرد که تعریف برنامه‌درسی کارکردی تأکید خاصی بر روی رشد مهارت‌های کارکردی در محیط‌های زندگی واقعی می‌کند. یعنی این برنامه بر تدارک آموزش مهارت‌های کارکردی متناسب با سن در زمینه‌ها و محیط‌های واقعی که دانش‌آموزان باید بعداً این مهارت‌ها را در آن موقعیت‌ها به کار ببرند، تمرکز دارد.

اهمیت و ضرورت برنامه‌درسی کارکردی

واقعیت این است که افراد کم‌توان ذهنی به خاطر برخی محدودیت‌ها در موقعیت‌های واقعی، کارکردی

کودکان کم‌توان ذهنی اثر مثبت دارد. در واقع برنامه درسی کارکردی، مهارت‌های ضروری برای زندگی و کار در جامعه را به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌آموزد و آنها را برای یک زندگی مستقل یا دست‌کم نیمه مستقل آماده می‌سازد.

برنامه‌درسی کارکردی چیست؟

برنامه درسی کارکردی نوعی برنامه‌درسی برای آموزش مهارت‌های زندگی کارکردی یا مهارت‌های ضروری برای زندگی و کار در جامعه است (باک، ۲۰۰۹). همچنین کلارک^۱ (۱۹۹۴) برنامه درسی کارکردی را نوعی برنامه آموزشی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌داند که بر ابعاد مختلف مهارت زندگی از قبیل مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زندگی روزمره و مهارت‌های کاری تأکید دارد. در برنامه درسی کارکردی نیازهای ویژه هر دانش‌آموز مشخص می‌شود و برنامه درسی هر دانش‌آموز بر اساس آن نیازها، طراحی می‌شود. این برنامه نه تنها نیازهای فعلی بلکه نیازهای آینده دانش‌آموز را نیز مورد ملاحظه قرار می‌دهد (فورمن، ۲۰۰۹). در این برنامه، تمرکز بر آموزش مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را به بهترین شکل برای کارکرد مستقل در زندگی آماده می‌سازد (کاتز^۲، ۲۰۰۰).

در همین راستا، بایر-استفن و کیرن (۱۹۸۸) معتقدند که توانمندسازی دانش‌آموزان برای کارکرد مطلوب در زندگی بزرگسالی از طریق ارائه محتوای متناسب با سن برای آموزش مهارت‌های زندگی روزمره، اوقات فراغت، نظافت و بهداشت، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، آمادگی حرفه‌ای، مهارت‌های تعمیم‌دهی و

1. Clark
2. Katz

3. Polloway

شد و برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در این زمان با تأکید بر آموزش این چهار هدف صورت می‌گرفت (پاتون^۸، ۲۰۰۰)، تا اینکه در سال ۱۹۷۳ (به نقل از پاتون، ۲۰۰۰) دان^۹ چهار حیطه آموزشی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف مطرح کرد. این چهار حیطه عبارتند از آمادگی پایه و رشد مهارت‌های تحصیلی کارکردی، ارتباط، زبان شفاهی و رشد شناختی، اجتماعی شدن، زندگی خانوادگی، خودیاری، سرگرمی و رشد شخصیت و رشد پیش حرفه‌ای و حرفه‌ای.

در طول دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ برنامه درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی همان برنامه درسی‌ای بود که برای همسالان عادی‌شان آموزش داده می‌شد که بعد از مدتی به عنوان برنامه درسی «تعدیل شده^{۱۰}» نامیده شد.

جهت‌گیری برنامه‌های آموزش ویژه در مدارس عمومی تا مد زیادی به سوی کمک به دانش‌آموزان برای رسیدن به زندگی مولدتر است. این امر از طریق آموزش برنامه درسی با تأکید بر مهارت‌هایی که آن‌ها را برای برآوردن فواید اجتماعی توانا تر نموده و مهارت شغلی آنها را افزایش می‌دهد، صورت می‌گیرد.

برنامه درسی تعدیل شده برای نخستین بار به وسیله لوید دان در مقاله‌ای با عنوان «آموزش ویژه برای کم‌توان ذهنی خفیف: آیا بسیاری از این برنامه قابل توجیه هستند؟» در سال ۱۹۶۸ (به نقل از پاتون، ۲۰۰۰) شناسایی شد. دان در مقاله خود بیان کرد که از نظر من تأکید بسیار زیادی بر مهارت‌های تحصیلی صورت گرفته است که باعث محروم شدن از دیگر عناصر سازنده می‌شود. اجازه بدهید با خودمان صادق باشیم. مسیر ما به سوی ساده‌تر کردن برنامه درسی کلاس‌های عادی است.

مشابه همسالان عادی‌شان ندارند. به همین دلیل بسیاری از مهارت‌هایی را که دانش‌آموزان عادی از طریق مشاهده و کشف آنها را می‌آموزند، باید به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش داده شود. در واقع نه تنها لازم است که این دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی (مهارت‌های ضروری در محیط خانه، کار و جامعه) را یاد بگیرند، بلکه آنها باید در بافت‌هایی آموزش ببینند که به آنها اجازه دهد از مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند استفاده نمایند و در زندگی روزمره آنها را به کار ببرند. همان طور که در تعریف نیز ملاحظه شد، برنامه درسی کارکردی چنین فرصتی را برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فراهم می‌سازد. در تأیید این موضوع، پژوهش‌ها همواره نشان داده‌اند که افراد کم‌توان ذهنی بدون تسلط به برنامه درسی کارکردی، زندگی مولد نخواهند داشت (گرشام^۱ و همکاران، ۲۰۰۱؛ آگرن^۲ و همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین می‌توان گفت که طراحی و اجرای برنامه درسی کارکردی مناسب برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به ویژه از دوره‌های تحصیلی پایه، یکی از اقدامات اساسی در جهت جلوگیری از سربار شدن افراد کم‌توان ذهنی بر خانواده و جامعه است.

تاریخچه برنامه‌های درسی کارکردی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

در سال ۱۹۳۸ کمیته سیاست‌های آموزشی آیالات متحده چهار هدف اصلی برای آموزش به کار برد. این اهداف عبارتند از خودشناسی^۳، برقراری روابط انسانی^۴، کفایت اقتصادی^۵ و مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۶. این چهار هدف معیار عمل آموزش دانش‌آموزان عادی و استثنایی

1. Gresham
2. Agran
3. Education Policies Commission
4. Self-realization
5. Human Relationships
6. Economic Efficiency
7. Civic Responsibilities

8. Patton
9. Liloyd Dunn
10. Waterd Down

مؤلفه‌های اصلی طراحی برنامه درسی برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی

برنامه درسی باید بر اکتساب مهارت‌های ویژه‌ای تأکید نماید که در آماده‌سازی دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی برای موفقیت در زندگی اجتماعی و اشتغال ضروری و مفید هستند. به همین دلیل در تدوین برنامه درسی کارکردی باید مؤلفه‌های زیر را مورد ملاحظه قرار داد.

۱. آموزش شغلی باید در همه پایه‌های تحصیلی مورد تأکید قرار گیرد: آموزش شغلی یک فرایند تحول و یادگیری مداوم^۴ است. در خلال سال‌های آغازین زندگی، شخصیت کاری در کودک شکل می‌گیرد، علایق شغلی رشد می‌یابد و نگرش‌ها و مهارت‌های پیش‌حرفه‌ای که بر آمادگی شغلی افراد مؤثر هستند، تحول می‌یابند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مریبان آموزش ویژه باید برای تحول شغلی، رویکرد مداوم و طولانی داشته باشند و فرصت‌هایی را فراهم نمایند تا دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در همه سنین با بسیاری از فعالیت‌های یادگیری که آن‌ها را برای اشتغال و زندگی مستقل آماده می‌سازد، هم در محیط مدرسه و هم در محیط‌های بیرون از مدرسه درگیر شوند (برولین، ۱۹۹۳؛ زیمنسکی، ۱۹۹۴).

مهم‌ترین که مریبان آموزش ویژه باید بر برنامه درسی بلندمدت^۵ تأکید نمایند. بنابراین طراحی برنامه درسی باید با رویکرد «جهت‌گیری به سوی محیط‌های بعدی»^۶ صورت گیرد. یعنی همه معلمان در همه دوره‌های تحصیلی باید آموزش‌شان را هم بر اساس نیازهای فعلی و هم نیازهای بعدی دانش‌آموزان طراحی کنند. همان‌گونه که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی از یک سطح آموزشی به سطح بعدی می‌روند، باید گستره‌ای از مهارت‌ها را که

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود دان، یکی از نخستین نویسندگان طرفدار برنامه درسی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است که بر روی آموزش محتوایی غیر از مطالب تحصیلی تعدیل شده تمرکز داشت. او هشت حیطه جامع را برای آموزش مطرح کرد که یکی از نخستین برنامه‌های درسی کارکردی برای آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌باشد. این حیطه‌ها عبارتند از اصلاحات محیطی، رشد حرکتی، آموزش احساس و ادراک، رشد شناخت و زبان، آموزش ارتباط و گفتار، رشد کردار^۱ (شخصیت)، آموزش تعامل اجتماعی و حرفه‌آموزی (بلک و لانگون^۲، ۱۹۹۵).

به طور خلاصه شواهد و مستندات ارائه شده به وسیله انجمن ملی آموزش ایالات متحده آمریکا حاکی از این است که در سال ۱۹۳۸ برای دانش‌آموزان با ناتوانی‌ها از برنامه درسی کارکردی استفاده می‌کرده‌اند؛ اما اوج استفاده از برنامه درسی کارکردی به اواخر دهه ۷۰ و اوایل دهه ۸۰ برمی‌گردد و در طول دهه ۹۰ به دلیل افزایش تأکید بر فراگیرسازی، تأکید بر برنامه درسی کارکردی کاهش یافت (باک و فلاناگن^۳، ۲۰۱۰).

در حال حاضر برنامه درسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نسبت به آن‌چه که در حدود ۳۰ سال قبل از آن حمایت کرد، شبیه‌تر شده است. جهت‌گیری برنامه‌های آموزش ویژه در مدارس عمومی تا حد زیادی به سوی کمک به دانش‌آموزان برای رسیدن به زندگی مولدتر است. این امر از طریق آموزش برنامه درسی با تأکید بر مهارت‌هایی که آن‌ها را برای برآوردن خواسته‌های اجتماعی تواناتر نموده و مهارت شغلی آنها را افزایش می‌دهد، صورت می‌گیرد.

4.Lifespan

5.Szymanski

6.Longitudinal

7.Subsequent Environment as an Attitude

1.Connative Development

2.Black & Langone

3.Flanagan

باید از مواد و وسایل آموزشی واقعی استفاده کرد. علاوه بر این پژوهشگران معتقدند که آموزش دانش آموزان با کم توانی ذهنی با فعالیت های آموزشی متناسب با سن، تعاملات این دانش آموزان با همسالان عادی شان در محیط های مختلف را تسهیل می کند (سو، ۱۹۹۷).

۳. فراهم کردن آموزش محله محور^{۱۰}: یکی از عمده ترین مشکلات یادگیری دانش آموزان با کم توانی ذهنی عدم توانایی آنها در تعمیم یا انتقال مهارت ها پس از یادگیری مهارت ها است. به همین دلیل دانش آموز با کم توانی ذهنی نه تنها باید فرصت یادگیری در محیط های مختلف را داشته باشد، بلکه باید فرصت تمرین با مربیان و همسالان مختلف و متعدد را نیز داشته باشد (بایر-استفن و کیرن، ۱۹۸۸). تجربه کردن در جامعه برای دانش آموزان با کم توانی ذهنی جهت یادگیری مهارت های لازم برای بزرگسالی بسیار حیاتی است. بنابراین شروع آموزش از سال های نخستین در محیط های گوناگون جامعه باید بخش اصلی برنامه درسی باشد. فعالیت های آموزشی محله محور به معلمان امکان می دهد که بر روی هدف های گوناگونی در سطوح مختلف کار کنند و یادگیری را برای دانش آموزان جذاب نمایند (هالپرن^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۲).

به تازگی تأکید بر این است که تعمیم دهی مهارت ها باید نتیجه الزامی برنامه های آموزشی باشد. فالوی^{۱۲} (۱۹۸۹) پیشنهاد می کند که با آموزش مهارت ها در محیط های طبیعی جامعه که آن مهارت ها مورد نیاز خواهند بود مانند محیط های کاری، فروشگاه ها و رستوران ها؛ می توان از مشکلات تعمیم دهی مهارت ها جلوگیری کرد. فراهم سازی آموزش محله محور، دانش آموزان با کم توانی ذهنی را قادر می سازد تا

سرانجام به اشتغال و زندگی مستقل منجر می شود را کسب کنند (پالووی^۱ و همکاران، ۱۹۹۱؛ ریپتو و کاری^۲، ۱۹۹۶؛ اسمیت و داودی^۳، ۱۹۹۲؛ اسمیت و هیلتون^۴، ۱۹۹۴).

۲. برقراری ارتباط بین مطالب کلاس درس با دنیای واقعی: اکثر متخصصان موافق اند که ارتباط با دنیای واقعی باید شرط لازم همه آموزش ها باشد. در واقع تمرکز اصلی برنامه درسی کارکردی باید کمک به دانش آموز برای رشد مهارت های لازم جهت حضور در محیط های واقعی و برآوردن نیازهای روزمره زندگی اش باشد.

برنامه درسی کارکردی که شامل مهارت های زندگی مستقل، مهارت های اوقات فراغت و تفریح^۵، مهارت های اجتماعی، مهارت های خرید کردن^۶، آمادگی کاری^۷، مهارت های شغلی^۸ و مشارکت اجتماعی است، از طریق ارائه محتوای درسی متناسب با سن در محیط های واقعی، دانش آموزان با کم توانی ذهنی را برای زندگی مستقل در بزرگسالی آماده می سازد (بایر-استفن و کیرن، ۱۹۸۸). نکته دیگر راجع به ارتباط برنامه های آموزشی دانش آموزان با کم توانی ذهنی با دنیای واقعی این است که معلمان و مربیان باید از مواد درسی و فعالیت های آموزشی متناسب با سن تقویمی کودک استفاده کنند. یعنی صرف نظر از سن ذهنی دانش آموزان با کم توانی ذهنی، باید از همان مواد درسی و فعالیت های آموزشی که برای همسالان عادی شان اجرا می گردد، برای این دانش آموزان نیز استفاده شود. فعالیت های آموزشی باید مشتمل بر مهارت هایی باشد که برای دانش آموزان مفید باشند و به جای مواد و وسایل آموزشی شبیه سازی شده و غیر واقعی

1. Polloway
2. Correa
3. Smith & Dowdy
4. Hilton
5. Recteation and Leisure Skills
6. Consumer Skills
7. Occupational Preparation
8. Job Skills
9. Boyer-Stephens & Kearen

10. Community-based
11. Halpern
12. Falvey

کنند، آموزش مهارت تحصیلی کارکردی مربوط به شغل را که در کلاس درس دریافت می‌کنند، را در محیط واقعی حین کار به کار ببرند که این امر، تصویر کامل‌تری از مهارت‌ها و مسئولیت‌هایی که از یک بزرگسال انتظار می‌رود را در اختیار آنها قرار می‌دهد (کرونین، ۱۹۹۶).

۵. اتخاذ روش تأکید بر نتایج بزرگسالی^۲: یکی از مهم‌ترین وظایف آموزشی معلمان و مربیان دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی انتخاب ضروری‌ترین مهارت‌هایی است که این دانش‌آموزان در آینده به آنها نیاز خواهند داشت. محتوای برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باید مبتنی بر راهبرد از بالا به پایین^۳ یعنی از تحلیل رفتار الگوی بزرگسال مورد انتظار به دست آمده باشد. ایده اصلی راهبرد از بالا به پایین این است که افراد عادی به عنوان مرجع آموزش در نظر گرفته شوند و برای شناسایی مهارت‌های زندگی و فعالیت‌های آموزشی مربوطه از این افراد استفاده شود. زیرا آنها مرجع واقعی نیازهای زندگی فعلی و آینده دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی هستند. در این راهبرد شناسایی مهارت‌های ضروری، برای مشخص کردن مراحل حرکت به سوی بزرگسالی ضروری است (سو، ۱۹۹۷).

برنامه‌های درسی کارکردی موجود برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی

۷ برنامه‌های درسی کارکردی برای آموزش دانش‌آموزان با ناتوانی‌ها^۴:

این برنامه یک مجموعه چهار جلدی است که در سال ۱۹۹۶ توسط والتوتی^۵ و همکارانش برای دانش‌آموزان ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان با نیازهای ویژه تدوین شده

2. Adult Outcomes

3. Top-Down Strategy

4. A Functional curriculum for Teaching Students with Disabilities

5. Valletutti

مهارت‌هایی را یاد بگیرند که در زندگی روزمره‌شان مفید بوده و کاربرد دارند. همچنین آموزش محله محور، باعث رشد مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای متناسب با سن این دانش‌آموزان می‌گردد. از جمله مزیت‌های دیگر این نوع آموزش این است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های تازه را در بافت یا محیط طبیعی‌شان که سرانجام در آنجا به کار می‌روند، بیاموزند. افزون بر این، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که بفهمند چگونه مهارت‌های معینی باید در بافت‌های زندگی واقعی مورد استفاده قرار گیرند (کرونین^۱ و همکاران، ۱۹۹۱).

برنامه درسی

باید بر اکتساب مهارت‌های ویژه‌ای تأکید نماید که در آماده‌سازی دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی برای موفقیت در زندگی اجتماعی و اشتغال ضروری و مفید هستند

افزون بر این، از آنجایی که مهارت‌های مورد نیاز هر محله برای گنجاندن در برنامه درسی با محله‌های دیگر متفاوت است، باید در تدوین برنامه درسی کارکردی نیازهای محله را نیز مورد ملاحظه قرار داد. بنابراین نیازهای فعلی و نیازهای آینده دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بر حسب محله زندگی آنها نیز باید برای طراحی برنامه درسی بررسی شود و به عنوان بخشی از تدوین برنامه درسی کارکردی مورد استفاده قرار گیرد.

۴. ترکیب حرفه‌آموزی با آموزش مهارت‌های زندگی: برنامه‌های درسی که مهارت‌های زندگی کارکردی و مهارت‌های حرفه‌ای را با هم ترکیب می‌کنند، این فرصت را برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فراهم می‌کنند تا مهارت‌های تحصیلی پایه را در موقعیت‌های واقعی به کار برند، مهارت‌ها را به طور روزمره در محیط واقعی تمرین

1. Cronin

- است (لیتل^۱، ۲۰۰۳) و در سال ۲۰۰۸ مورد تجدید نظر قرار گرفته است (فورمن، ۲۰۰۹). حیطه‌های اصلی این برنامه عبارت است از:
۱. خود مراقبتی
 ۲. مهارت‌های حرکتی
 ۳. مدیریت خانواده
 ۴. مهارت‌های زندگی
 ۵. ارتباط غیر کلامی
 ۶. ارتباط کلامی
 ۷. خواندن کارکردی
 ۸. نوشتن کارکردی
 ۹. ریاضیات کارکردی
 ۱۰. مهارت‌های اوقات فراغت
 ۱۱. مهارت‌های بین فردی
 ۱۲. جستجوی مشاغل رقابتی.
۶. انتخاب‌های مربوط به برنامه تحصیلی
۷. آموزش مسافرت و تحرک و جابه‌جایی
۸. زندگی در جامعه
۹. زندگی در خانه
۱۰. مهارت‌های بهداشت و مراقبت شخصی
۱۱. ایمنی و سلامت

✓ **برنامه‌درسی و سنجش دانش آموزان با ناتوانی‌های متوسط و شدید^۶:**

- این برنامه توسط برودر^۷ (۲۰۰۱) تدوین شده است و در در برگیرنده حیطه‌های آموزشی زیر است:
۱. خواندن کارکردی
 ۲. ریاضیات کارکردی
 ۳. مهارت‌های زندگی در جامعه و اوقات فراغت
 ۴. مهارت‌های زندگی در خانه
 ۵. مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی
 ۶. مهارت‌های شغلی.

✓ **آموزش منظم مهارت‌های کارکردی به دانش آموزان و بزرگسالان با ناتوانی‌ها^۸:**

- این برنامه توسط استوری و ماینر^۹ (۲۰۱۱) تدوین شده است و شامل حیطه‌های آموزشی زیر است:
۱. مهارت‌های تحصیلی کارکردی
 ۲. مهارت‌های کارکردی در محیط جامعه
 ۳. مهارت‌های کارکردی در محیط خانه
 ۴. مهارت‌های اجتماعی
 ۵. مهارت‌های شغلی

✓ **برنامه‌درسی کارکردی برای دانش آموزان با نیازهای ویژه ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان^۲:**

- این برنامه در سال ۱۹۹۷ به وسیله وهمن و کرگل^۳ تدوین شده است و در سال‌های ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴ مورد تجدید نظر قرار گرفته است. حیطه‌های اصلی این برنامه (وهمن و کرگل، ۲۰۰۴) عبارت است از:
۱. خود مختاری^۴
 ۲. حرفه آموزی-پیش شغلی^۵
 ۳. مهارت‌های تحصیلی کارکردی
 ۴. برنامه‌ریزی مالی و مدیریت پولی
 ۵. اجتماعی شدن

6. Curriculum and Assessment for students with Moderate and Severe Disabilities
7. Browder
8. Systematic Instruction of Functional Skills for Students and Adults With Disabilities
9. Storey & Miner

1. Little
2. Functional Curriculum for Elementary, Middled, and secondary Age students with special Needs
3. Wehman & Kregel
4. Self - determination
5. Pre - employment

۶. مهارت‌های خودمختاری و خودپیروی

۷. مهارت‌های خودمدیریتی

✓ فعالیت‌های مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دبیرستانی با نیازهای ویژه^۱:

این برنامه توسط مانیکس^۲ در سال ۲۰۰۳ تدوین شده و در سال ۲۰۰۹ مورد تجدید نظر قرار گرفته است. این برنامه شامل حیطه‌های زیر است:

۱. مهارت‌های خودآگاهی

۲. مهارت‌های ارتباط با دیگران

۳. مهارت‌های تحصیلی کارکردی

۴. مهارت‌های زندگی روزمره

۵. مهارت‌های حرفه‌ای

۶. مهارت‌های حل مسأله.

آموزش مهارت‌های کارکردی

آموزش مهارت‌های کارکردی مستلزم طی مراحل زیر است:

۱. ارزیابی محیط فعلی و آتی دانش‌آموز کم‌توان

ذهنی: نخستین مرحله آموزش مهارت‌های کارکردی شناسایی مهارت‌هایی است که دانش‌آموز کم‌توان ذهنی برای کارکرد در محیط فعلی و آتی (مشمول بر محیط خانه، مدرسه، کار و جامعه) به آنها نیاز دارند (دیویس و رفلدت^۳، ۲۰۰۷). همان‌گونه که ملاحظه شد برنامه‌درسی کارکردی برآمده سازی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی برای کارکرد مستقل و مولد در محیط‌های خارج از مدرسه و پس از مدرسه تأکید می‌کند. به همین دلیل

محتوای آموزشی برنامه‌درسی کارکردی باید شامل مهارت‌های ضروری برای کارکرد مطلوب در پنج حیطه حرفه‌ای، اوقات فراغت، خانه، مدرسه و جامعه باشد. بدین منظور همه محیط‌هایی (محیط خانه، مدرسه، کار و جامعه) که دانش‌آموز در آن زندگی می‌کند یا در آینده در آن زندگی خواهد کرد، شناسایی می‌شود. سپس این محیط‌ها به انواع محیط‌های طبیعی کوچک‌تر تشکیل دهنده آن محیط‌ها تقسیم می‌شود. برای مثال خانه به اتاق خواب، حمام، آشپزخانه و اتاق نشیمن تقسیم می‌شود و مهارت‌های ضروری برای کارکرد سازشی در هر یک از این بافت‌های کوچک‌تر شناسایی می‌شود (براون^۴ و همکاران، ۱۹۹۶؛ رینفورت^۵ و همکاران، ۱۹۹۲).

۲. ارزیابی مهارت‌های دانش‌آموز کم‌توان ذهنی:

در این مرحله تعیین می‌شود که کدام یک از مهارت‌های ضروری شناسایی شده برای محیط فعلی و آتی در خزانه رفتاری دانش‌آموز کم‌توان ذهنی وجود دارد. معمولاً ارزیابی مهارت‌های دانش‌آموز کم‌توان ذهنی به وسیله سیاهه مهارت‌های کارکردی و مشاهده عملکرد روزمره فرد صورت می‌گیرد (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

۳. تعیین اهداف و مقاصد آموزشی: ارزیابی

مهارت‌های دانش‌آموز کم‌توان ذهنی و مقایسه مهارت‌های فعلی دانش‌آموز با مهارت‌های شناسایی شده که برای موفقیت در محیط‌های آینده بزرگسالی ضروری هستند، منجر به شناسایی تعداد زیادی از مهارت‌ها و فعالیت‌های کارکردی خواهد شد. بنابراین آموزش همزمان همه آنها ممکن نیست (براون و همکاران، ۱۹۹۶). به همین دلیل باید با در نظر گرفتن عوامل زیر آنها را اولویت‌بندی کرد:

الف) میزان افزایش استقلال دانش‌آموز کم‌توان ذهنی

1. Life Skills Activities for Secondary Students with Special Needs.

2. Mannix

3. Davis & Rehfeldt

4. Brown

5. Rainforth

و فراگیرسازی فیزیکی و اجتماعی

(ب) فراوانی استفاده از مهارت مورد نظر

(ج) فراوانی فضاها و محیط‌هایی که این مهارت مورد نیاز است

(د) میزان احتمال حفظ رفتار و مهارت توسط تقویت کننده‌هایی که به طور طبیعی رخ می‌دهند، یعنی؛ علائق و ترجیحات دانش آموز کم توان ذهنی (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

پس از انتخاب هدف‌های کلی آموزشی باید آنها را به صورت هدف‌های دقیق رفتاری نوشت. هدف دقیق رفتاری باید به صورت عینی و قابل مشاهده یعنی بر حسب عملکرد دانش آموز بیان شود، همچنین شرایطی که تحت آن یادگیرنده عملکرد خود را نشان دهد نیز باید مشخص شود، افزون بر این ملاک‌ها یا معیارهایی که به وسیله آن میزان پیشرفت یادگیرنده در رسیدن به هدف‌ها سنجیده می‌شود نیز باید تعیین گردد (سیف، ۱۳۸۷).

۴. در نظر گرفتن ملاحظات قانونی و اخلاقی: در واقع

روش‌های آموزشی باید به گونه‌ای انتخاب شوند که ایمنی و سلامتی دانش آموز کم توان ذهنی را به خطر نیندازد. برای مثال موقع آموزش آشپزی باید اصول ایمنی برای مراقبت فرد هنگام استفاده از چاقو یا روشن کردن اجاق گاز لحاظ شود (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

۵. انجام تحلیل تکلیف: پس از انتخاب مهارت مورد

نظر باید آن مهارت را با استفاده از تحلیل تکلیف به مراحل و گام‌های کوچکتر تقسیم کرد (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

۶. انتخاب راهبرد زنجیره سازی: معمولاً از سه راهبرد

آموزش زنجیره سازی کل تکلیف، زنجیره‌سازی رو به جلو و زنجیره‌سازی وارونه برای آموزش مهارت‌های کارکردی استفاده می‌شود (رفلدت، ۲۰۰۲). زنجیره‌سازی کل تکلیف یعنی اینکه دانش آموز کم توان ذهنی کل تکلیف را از آغاز تا پایان در یک بار تلاش انجام می‌دهد

و در صورت نیاز کمک و آموزش‌های لازم برای او فراهم می‌شود. در زنجیره‌سازی مستقیم دانش آموز کم توان ذهنی ابتدا گام اول را آموزش می‌بیند و پس از اینکه در گام اول به تسلط رسید گام دوم به او آموزش داده می‌شود و دانش آموز گام اول و دوم را به اندازه‌ای تمرین می‌کند تا هر دو گام را به صورت مستقل انجام دهد. به همین ترتیب گام‌های بعدی اضافه می‌شود تا اینکه دانش آموز بتواند کل تکلیف را با مهارت و تسلط و به طور مستقل انجام دهد. در زنجیره‌سازی وارونه برای کم کردن فاصله بین رفتار و تقویت کننده ابتدا آخرین گام را دانش آموز انجام می‌دهد و تقویت کننده دریافت می‌کند. بعد رفتار نهایی را وقتی که گام قبل از آن نیز انجام گرفت تقویت می‌کنیم و به همین طریق ادامه می‌دهیم تا زمانی که تمامی حلقه‌های زنجیره رفتار از آغاز تا پایان صورت پذیرد و آن وقت یادگیرنده را تقویت می‌کنیم. پژوهش‌ها حاکی از این است که روش زنجیره‌سازی کل تکلیف^۱ نسبت به روش زنجیره‌سازی مستقیم^۲ و زنجیره‌سازی وارونه^۳ موثرتر است (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

۷. شناسایی محیط و مواد و وسایل آموزشی:

دانش آموزان کم توان ذهنی اولاً مهارت‌ها را به آسانی یاد نمی‌گیرند و ثانیاً مهارت‌های آموخته شده را نمی‌توانند به موقعیت‌های جدید انتقال دهند. به همین دلیل اگر مهارت‌های کارکردی در محیط‌های طبیعی (مثل محیط‌های کاری، فروشگاه‌ها و رستوران‌ها) و با استفاده از مواد و وسایل واقعی (تلفن واقعی، خرید کردن واقعی از مغازه یا مرکز خرید واقعی) به جای مواد و وسایل شبیه‌سازی شده (تلفن اسباب‌بازی، مغازه یا فروشگاه تصویری یا شبیه‌سازی شده) آموزش داده شود، آنگاه مهارت‌ها را بهتر یاد می‌گیرند و با احتمال بیشتری

1. Total task chaining

2. Forward chaining

3. Backward chaining

احتمال حفظ رفتار و مهارت آموخته شده را افزایش می‌دهد. برای تعمیم‌دهی مهارت‌ها نیز راهبردهای گوناگونی وجود دارد که از جمله می‌توان به آموزش مهارت‌ها در محیط‌های طبیعی جامعه، آموزش مهارت‌ها در محیط‌های شبیه‌سازی شده، فراهم‌سازی آموزش مبتنی بر محله/منطقه، فراهم‌سازی فرصت‌های استفاده از مهارت آموخته شده در موقعیت‌های گوناگون اشاره کرد (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

۱۱. نظارت بر عملکرد: نظارت بر پیشرفت دانش‌آموز کم‌توان ذهنی پیش از آموزش، در طول آموزش و پس از آموزش بسیار مهم و ضروری است. پیش از آموزش برای تعیین نیاز دانش‌آموز به آموزش مهارت‌های ویژه ارزیابی صورت می‌گیرد. در طول آموزش برای تعیین پیشرفت دانش‌آموز در جهت دست‌یابی به هدف‌های تعیین شده نظارت و ارزیابی انجام می‌شود و سرانجام پس از آموزش برای اطمینان از دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های تعیین شده و استفاده از مهارت‌های کسب شده در موقعیت‌های مربوطه، نظارت و ارزیابی صورت می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۷).

نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی صرف نظر از علل و سطح کم‌توانی ذهنی‌شان، نیازمند آموزشی هستند که آنها را برای زندگی مستقل آماده کند. بدین منظور طراحی برنامه‌های آموزشی جهت افزایش توانایی آن‌ها برای کارکرد مستقل‌تر در زندگی روزمره بسیار ضروری است. یکی از اقدامات اساسی برای دستیابی به این هدف، طراحی و اجرای برنامه‌درسی کارکردی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است. برنامه‌درسی کارکردی به شیوه‌های مختلف تعریف و تعبیر و تفسیر شده است که در بخش تعریف به مواردی از آنها اشاره شد. با وجود این، همه تعاریف اتفاق نظر دارند که برنامه‌درسی کارکردی بر

می‌تواند مهارت‌ها را در موقعیت‌های واقعی به کار برند (دانست^۱ و همکاران، ۲۰۰۶).

۸. استفاده از روش‌های کنترل محرکی: معمولاً رفتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تحت کنترل محرک‌های طبیعی نیست. به همین دلیل معلم باید از روش‌های کنترل محرکی از قبیل فراهم‌سازی برانگیزاننده‌های آموزشی، دستورالعمل‌های کلامی، اشاره‌ها و حرکات سر و دست و الگوسازی و غیره برای هدایت آنها استفاده کند (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

۹. شناسایی تقویت‌کننده‌ها: تقویت‌کننده‌های مختلف برای افراد مختلف تأثیرات متفاوتی دارند. به همین دلیل شناسایی انواع تقویت‌کننده‌های مناسب و استفاده درست و مؤثر از آنها بسیار ضروری است (سیف، ۱۳۸۷). از جمله انواع پیامدهایی که به‌عنوان تقویت‌کننده عملکرد دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مهارت‌های کارکردی استفاده می‌شود می‌توان به جایزه، پول، خوراکی و ژتون اشاره کرد. شایان ذکر است که در استفاده از تقویت‌کننده‌ها، باید به تدریج از تقویت‌کننده‌های مصنوعی کاسته شده و رفتار، تحت کنترل تقویت‌کننده‌های طبیعی درآید (دیویس و رفلدت، ۲۰۰۷).

۱۰. نگهداری و تعمیم مهارت‌ها: یادگیری مهارت‌های کارکردی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی کافی نیست. بلکه آنها باید بتوانند مهارت کسب شده را حفظ کنند و در موقعیت‌های مختلف به کار برند. یکی از راه‌های حفظ مهارت کسب شده، استفاده از تقویت‌کننده‌های طبیعی نیرومند است. افزون بر این، کاهش تدریجی و منظم تقویت‌کننده‌های مصنوعی و قرار دادن تدریجی رفتار زیر کنترل تقویت‌کننده‌های طبیعی محیطی نیز در حفظ رفتار و مهارت آموخته شده مؤثر است. همچنین فراهم‌سازی فرصت‌های بیشتر برای استفاده از مهارت تازه کسب‌شده

1. Dunst

مهارت‌های ضروری برای کارکرد مستقل در زندگی بزرگسالی تمرکز دارد. به همین دلیل باید مهارت‌هایی را که برای کارکرد مستقل در حیطه‌های حرفه‌ای، اوقات فراغت، خانه، مدرسه و جامعه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ضروری هستند، شناسایی شود و با استفاده از ترکیبی از روش‌های گوناگون و با تأکید بر استفاده از مهارت‌ها در محیط‌های واقعی آموزش داده شوند. از آنجایی که برنامه‌درسی کارکردی، مهارت‌های کارکردی متناسب با سن تقویمی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط‌های طبیعی جامعه را آموزش می‌دهد، بسیار ارزشمند است. همچنین این برنامه از درون‌داده‌های توانمندی‌ها، امکانات) دانش‌آموز و والدین در سطحی گسترده بهره می‌گیرد و از محتوای فوق‌العاده فردی شده

استفاده می‌کند. افزون بر این، از توالی مهارت‌ها که برای دانش‌آموز کم‌توان ذهنی معنی‌دار و قابل فهم است، استفاده می‌کند و در تصمیم‌گیری در مورد مناسب‌ترین مهارت‌ها برای آموزش و مکان آموزش مهارت‌ها، انعطاف‌پذیری بیشتری دارد. با وجود اینکه برنامه‌درسی کارکردی دارای مزایای زیادی است اما معایبی نیز دارد که ممکن است مهارت‌هایی را شامل شوند که فراتر از توانایی‌های دانش‌آموز کم‌توان ذهنی باشد. همچنین ملاک یا معیار پذیرفته شده‌ای برای تعیین کارکردی بودن مهارت‌ها ندارد و دستورالعمل خاصی در رابطه با اینکه نخست چه مهارتی تدریس شود، وجود ندارد. افزون بر این مستلزم برنامه‌ریزی پیچیده و صرف زمان زیادی است.

منابع

- بهراد، بهنام (۱۳۸۴). محتوای آموزشی و آماده سازی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش پذیر در زمینه مهارت‌های زندگی مستقل از دیدگاه معلمان و اولیا. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، جلد ۱۷، شماره ۳، ۲۷۱-۲۹۴.
- سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۷۰). اساسنامه مصوب مجلس شورای اسلامی. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (چاپ بیست و هشتم). تهران: نشر دوران.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). *Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education*. Remedial and Special Education, 23(5), 279-288.
- Black, R.S., & Langone, J. (1995). *Generalization of work related social skills behavior for persons with mental retardation*. Paper Presented at the Annual International Conference of the Division on Career Development and Transition, Oct. 20.
- Bouck, E. C. (2006). *When Denver is not a Country, but a State: Studying the Enactment of Functional Curriculum in two Rural Categorical Secondary Programs*. A Dissertation Submitted to Michigan State University for the degree of Doctorate of Philosophy.
- Bouck, E.C. (2009). *Functional Curriculum Models for Secondary Students with Mild Mental Impairment*. Education and Training in Developmental Disabilities, 44(4), 435-443.
- Bouck, E.C., & Flanagan, S.M. (2010). *Functional Curriculum _ Evidence-Based Education?: Considering Secondary Students With Mild Intellectual Disabilities*. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45(4), 487-499.
- Bowen, A.E. (2009). *Parent opinions of a structured functional curriculum for students with significant intellectual disabilities*. A Dissertation Submitted to Western Carolina University for the degree of Master of Arts in School Psychology.
- Boyer-Stephens, A., & Kearen, D. (1988). *Functional curriculum for transition*. Journal for Vocational Special Needs Education, 11, 13-18.
- Brolin, D. E. (1993). *Life Centered Career Education: A Competency Based Approach* (4th ed.). Reston: The Council for Exceptional Children.
- Browder, D.M. (2001). *Curriculum and Assessment for students with Moderate and Severe Disabilities*. New York: Guilford Press.

- Brown, L., McLean, M.B., Nietupski, S.H., Pumpian, I., Certo, N. & Gruenewald, L. (1996). *A Strategy for Developing Chronological Age Appropriate and Functional Curricular Content for Adolescents and Young Adults with Significant disabilities*. http://rpse.education.wisc.edu/faculty/lbrown/_workingrfts/Chron.age.rtf
- Clark, G. M. (1994). *Is a functional curriculum approach compatible with an inclusive education model?* Teaching Exceptional Children, 26 (2), 36-39.
- Cronin, M. E. (1996). *Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature*. Journal of Learning Disabilities, 29 (1). 53-62.
- Cronin, M. E., Lord, D., & Wendling, K. (1991). *Learning for life: The life skills curriculum*. Intervention in School and Clinic, 26, 306-311.
- Davis, P.K., & Rehfeldt, R.A. (2007). *Functional Skills Training for People with Intellectual and Developmental Disabilities*. Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities, Issues in Clinical Child Psychology, 581-599.
- Dunst, C. J., Bruder, M.B., Trivette, C. M., & Hamby, D.W. (2006). *Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices*. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3 (1), 3-10.
- Dymond, S., & Orelove, F. (2001). *What constitutes effective curricula for students with significant intellectual disabilities?*. Exceptionality, 9(3), 109-122.
- Falvey, M.A. (1989). *Community-based curriculum: Instructional Strategies for Students with Severe Handicaps*. Baltimore: Poul H, Brookes.
- Foreman, P. (2009). *Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice*. New Jersey: Information Age Publishing.
- Gresham, F.M., Sugai, G., Homer, R.H. (2001). *Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities*. Exceptional Children, 67(3), 331-344.
- Halpern, A. S., Benz, M. R., & Lindstrom, L. E. (1992). *A systems change approach to improving secondary special education and transition programs at the community level*. Career Development for Exceptional Individuals, 15(1), 109-120.
- Katz, L. (2000). *Under the magnifying class: Curriculum*. Indiana Deafblind Services Project, 12(1), 1-6.
- Little, T. C. (2003). *Transition from Middle School to High School: Designing a Middle School Functional Curriculum for Students with Disabilities*. A Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Mannix, D. (2009). *Life Skills Activities for Secondary Students with Special Needs*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Patton, J.M. (2000). *Educating students with mild mental retardation*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15(2), 80-90.
- Polloway, E. A., Patton, J.R., Smith, J. D. & Roderique, T. W. (1991). *Issues in program design for elementary students with mild retardation: Emphasis on curriculum development*. Education and Training in Mental Retardation, 26, 142-150.
- Rainforth, B., York, J. & MacDonald, C. (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities integrating therapy and educational services*. Pediatric Physical Therapy, 4(4), 213-217.
- Rehfeldt, R. A. (2002). Chaining. In M. Hersen & W. Sledge (Eds.), *Encyclopedia of psychotherapy* (pp. 365-369). New York: Academic Press.
- Repetto, J. B., & Correa, V. I. (1996). *Expanding views on transition*. Exceptional Children, 62 (6), 551-563.
- Smith, T. E., & Hilton, A. (1994). *Program design for students with mental retardation*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29(1), 3-8.
- Smith, T., & Dowdy, C. (1992). *Future based assessment and intervention for students with mental retardation*. Education and Training in Mental Retardation. 27, 255-260.
- Storey, K., & Miner, C. (2011). *Systematic Instruction of Functional Skills for Students and Adults With Disabilities*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Su, H.C. (1997). *Curriculum Emphasis for Students with Mild Mental Retardation: A Survey Research of the Current Perspectives of Taiwan's Secondary Special Educators*. A thesis Submitted for the degree of Doctor of Philosophy to the Department of Special Education of the University of Kansas.
- Szymanski, E. M. (1994). *Transition: life-span and life-space consideration for empowerment*. Exceptional Children, 60 (5), 402-410.
- Wehman, P., & Kregel, J. (2004). *Functional Curriculum for Elementary, Middle, and Secondary Age Students with Special Needs*. Second Edition. PRO-ED, Inc.