



Lived Experiences of Teachers of Students with Intellectual Disabilities with Low Academic Achievement in Special Education Classes About Their Situation and Strategies for Progress

Parastoo Salehi ^{1*}, Saeed Rezayi ², Fateme Nikkhoo³

Abstract

The aim of this study was to identify the lived experiences of teachers of students with intellectual disabilities with low academic achievement in special education classes, their status, and strategies for progress. Given the aim of the study, a qualitative approach and the research method of Colaizzi's phenomenological study were used. The research population consisted of 28 teachers of students with mild intellectual disabilities in Bukan County in the year 2025. Using criterion-based purposive sampling and based on reaching theoretical saturation, 10 teachers (5 men and 6 women) were selected. Data were collected through semi-structured interviews, and the data were analyzed using thematic analysis of the written transcripts. The findings of the study were presented in two main sections: the specific status of students with mild intellectual disabilities and low academic achievement in special education classes (learning status, behavioral and ethical status, and status of interaction with teachers), and strategies for improving their situation (educational strategies, strategies based on educational tools, ethical and behavioral strategies, and strategies based on school structures). Analysis of the findings showed that the weaknesses of students with mild intellectual disabilities and low academic achievement in learning and in meeting the educational goals set for students with intellectual disabilities lead to a sense of incompetence among teachers and reduce their motivation to teach these students, which in turn exacerbates the students' low academic achievement. Therefore, it is necessary, in order to improve the educational situation of these students, to revise their educational goals and teaching processes in accordance with their specific characteristics and abilities, and to shift the emphasis from achieving success in purely academic tasks to success in practical life skills. This shift will enable these students to achieve academic progress in educational content that is aligned with their capabilities.

Keywords: Low Academic Achievement, Improvement Strategies, Special Education Class, Students with Intellectual Disabilities

Submission: 7 April 2026

Revised: 3 July 2026

Acceptance: 4 July 2026

1. **Corresponding author:** Master's Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: parastoo_salehi@atu.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

3. Associate Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.



تجارب زیسته معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس‌های آموزشی ویژه از وضعیت و راهکارهای پیشرفت آنان

پرستو صالحی^{۱*}، سعید رضایی^۲، فاطمه نیکخو^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی تجارب زیسته معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس‌های آموزشی ویژه از وضعیت و راهکارهای پیشرفت آنان بود. با توجه به هدف پژوهش از رویکرد کیفی و روش پژوهش مطالعه‌ی پدیدارشناسی کلاسی بهره برده شد. جامعه‌ی پژوهش شامل ۲۸ معلم دانش‌آموزان آهسته‌گام شهرستان بوکان در سال ۱۴۰۴ بود که به وسیله‌ی نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور و بر مبنای دستیابی به اشباع نظری، ۱۰ معلم (۵ مرد و ۵ زن) انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و تحلیل داده‌ها به وسیله‌ی تحلیل تماتیک متن نوشتاری صورت گرفت. یافته‌های پژوهش در دو بخش وضعیت خاص دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزش ویژه (وضعیت یادگیری، وضعیت رفتاری و اخلاقی، وضعیت تعامل با معلمان) و راهکارهای بهبود وضعیت آنان (راهکارهای آموزشی، مبتنی بر ابزارهای آموزشی، راهکارهای اخلاقی و رفتاری، راهکارهای مبتنی بر ساختار مدرسه) ارائه شد. تحلیل یافته‌ها نشان داد که ضعف دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای پیشرفت تحصیلی پایین در یادگیری و برآورده کردن اهداف آموزشی دانش‌آموزان آهسته‌گام، موجب احساس بی‌کفایتی در معلمان و کاهش رغبت معلمان به آموزش آنان می‌شود و پیشرفت پایین دانش‌آموزان را تشدید می‌کند؛ از این رو نیاز است جهت بهبود وضعیت آموزشی این دانش‌آموزان، اهداف آموزشی و روند آموزش آنان مطابق با ویژگی‌ها و توانمندی‌های خاص آنان بازنگری شود و از کسب موفقیت در امور تحصیلی به کسب موفقیت در مهارت‌های کاربردی در زندگی، تغییر یابد تا این دانش‌آموزان توانایی پیشرفت تحصیلی در محتوای آموزشی متناسب با توانمندی‌هایشان را کسب کنند.

کلیدواژه‌ها: پیشرفت تحصیلی پایین، راهکارهای پیشرفت، کلاس آموزش ویژه، دانش‌آموزان آهسته‌گام.

تاریخ پذیرش: ۱۳ تیر ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۲ تیر ۱۴۰۵

تاریخ دریافت: ۱۸ فروردین ۱۴۰۵

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
ایمیل: parastoo_salehi@atu.ac.ir

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

مقدمه

آهسته‌گامی یا کم‌توانی ذهنی^۱ اختلالی است که در طول دوره رشد، آغاز می‌شود و شامل نقص‌های عملکرد ذهنی و انطباقی در حوزه‌های مفهومی، اجتماعی و عملی است (انجمن روان‌شناسی آمریکا^۲، ۲۰۲۲). میزان شیوع این اختلال بین ۲ تا ۳ درصد کل جمعیت برآورده شده است (اسمیت و همکاران^۳، ۲۰۲۳) که در گروه‌های قومی مختلف تفاوت چندانی ندارد؛ اما در کشورهای با درآمد متوسط نسبت به کشورهای با درآمد بالا، بیشتر است (گنجی، ۱۴۰۳). افرادی با این اختلال، دارای نقایص رشد عصبی هستند (لی و همکاران^۴، ۲۰۲۵) و وجود آهسته‌گامی در آنان با کاهش توانایی استدلال و درک اطلاعات انتزاعی یا پیچیده مشخص می‌شود که به شدت، یادگیری مدرسه را محدود می‌کند (دس پورتس^۵، ۲۰۲۰). البته شدت این محدودیت‌ها و پیامدهای آن برای همه‌ی افراد آهسته‌گام برابر نیست؛ به‌گونه‌ای که تأخیر در نقاط عطف حرکتی، زبانی و اجتماعی ممکن است در ۲ سال اول زندگی در بین افرادی که این اختلال را در سطح شدیدتری دارند قابل شناسایی باشد، در حالی که سطوح خفیف ممکن است تا سن مدرسه که مشکل در یادگیری تحصیلی آشکار می‌شود، قابل شناسایی نباشد (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۲۲).

افراد آهسته‌گامی که در مدرسه به‌عنوان دانش‌آموز حضور می‌یابند، به علت شرایط ذهنی که دارند، از لحاظ توانایی‌های ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی و علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌های تحصیلی با دانش‌آموزان بهنجار، تفاوت دارند (همتی علمدارلو و شجاعی، ۱۳۹۷). بسیاری از این دانش‌آموزان، حداقل معیارهای مهارت خواندن و نوشتن را ندارند (گارلز^۶، ۲۰۱۹)، به‌علاوه در مهارت توجه و حافظه، سرعت پردازش اطلاعات، رشد زبان و مهارت‌های حرکتی ظریف و درشت دچار مشکل اساسی هستند (وایت و همکاران^۷، ۲۰۲۳). در این میان، معمولاً دسته‌ای از دانش‌آموزان آهسته‌گام که ضعف بالاتری در کسب مهارت‌ها دارند، دارای سطوح متوسط کم‌توانی ذهنی‌اند که امکان حضور در مدارس را می‌یابند؛ اما سطح پیشرفت بالا همانند دانش‌آموزان آهسته‌گام با کم‌توانی ذهنی خفیف را از خود نشان نمی‌دهند. آن‌ها مشکلات یادگیری قابل ملاحظه‌ای دارند و معمولاً نیازمند آموزش ویژه تمام‌وقت هستند (وستوود^۸، ۲۰۰۹؛ ترجمه همتی علمدارلو و شجاعی، ۱۳۹۸). البته با وجود سطح پایین پیشرفت‌های آموزشی این گروه از کودکان آهسته‌گام، آنان در زمینه‌های مهارت‌های خودیاری، توانایی حفظ خود از خطرهای معمول، سازگاری در خانواده یا همسایگی، همکاری در کارهای عادی و روزمره، مفیدبودن به لحاظ اقتصادی و سرانجام کار در یک محیط محافظت شده و در پاره‌ای از موارد، اشتغال به مشاغل عادی تحت نظارت، دارای استعدادند (سیف نراقی و نادری، ۱۴۰۱).

بسیاری از دانش‌آموزان آهسته‌گام در زمینه‌های مجزا، مانند کلاس‌های ویژه یا مدارس خاص، تحصیل می‌کنند (گورانسون و همکاران^۹، ۲۰۲۰). در ایران نیز افراد آهسته‌گام با سطوح متوسط کم‌توانی ذهنی که توان حضور در مدرسه را دارند در مدارس مخصوص دانش‌آموزان آهسته‌گام آموزش می‌بینند؛ اما معمولاً پیشرفت تحصیلی بسیار پایین‌تری نسبت به سایر همکلاسی‌های آهسته‌گام نشان می‌دهند. پیشرفت تحصیلی فرایندی است که با سنجش و اندازه‌گیری، ارزش‌گذاری و قضاوت درباره‌ی موفقیت تحصیلی فراگیران در یک دوره‌ی زمانی، مشخص می‌شود (حسینی لرگانی، ۱۳۹۸)؛ دانش‌آموزان آهسته‌گام، به طور کلی پیشرفت تحصیلی پایین‌تری نسبت به جمعیت عمومی دانش‌آموزان دارند، از همین رو برای آنان کلاس آموزش ویژه و محتوای آموزشی ویژه که فقط مختص دانش‌آموزان آهسته‌گام است، در نظر گرفته می‌شود تا محتوایی در سطح توانمندی‌های خود دریافت کنند و بر مبنای این محتوا، پیشرفت تحصیلی آنان بررسی شود و انتظار می‌رود در این شرایط که صرفاً با گروه خودشان و محتوای مختص به

1. Intellectual disability

2. American Psychiatric Association

3. Smith

4. Lee

5. Des Portes

6. Garrels

7. White

8. Westwood

9. Goransson

خودشان مقایسه می‌شوند نه با جمعیت عمومی دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی بهتری نشان دهند و در کسب محتوای آموزشی مختص به خود موفقیت کسب کنند؛ اما هنگامی که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام با سطوح متوسط کم‌توانی ذهنی در این کلاس‌های اختصاص یافته، اندازه‌گیری می‌شود، معمولاً نسبت به سایر دانش‌آموزان آهسته‌گام که سطوح خفیف‌تری از کم‌توانی ذهنی دارند، پیشرفت تحصیلی بسیار پایین‌تری نشان می‌دهند و حتی اهداف آموزشی که مختص دانش‌آموزان آهسته‌گام است را نیز برآورده نمی‌سازند؛ از این رو حتی در مدارس مخصوص دانش‌آموزان آهسته‌گام نیز با چالش‌های جدی آموزشی روبه‌رو می‌شوند.

آموزش دانش‌آموزان آهسته‌گام، شامل تأکید بر کسب دانش تحصیلی در کنار توسعه مهارت‌های اجتماعی و عملی است (اندرسون و همکاران^۱، ۲۰۲۵) و هدف از آموزش و پرورش آنان، این است که برای زندگی در متن جامعه، آمادگی‌های لازم را داشته باشند (فصیح رامندی، ۱۴۰۰). بنابراین، هنگامی که دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در مدارس حضور می‌یابند؛ معلمان موظف‌اند تلاش کنند که این گروه دانش‌آموز آهسته‌گام نیز اهداف آموزشی افراد آهسته‌گام را کسب کنند؛ اما هنگامی که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایین باشد، ارائه آموزش متناسب با نیازهای مختلف آنان، به یک چالش برای معلمان تبدیل می‌شود (گورانسون و همکاران، ۲۰۱۶)؛ در این راستا، شناسایی احتیاجات آموزشی این دانش‌آموزان با توجه ویژگی‌های منحصر به فردشان و تأمین آن، موجب می‌شود تا در کسب موفقیت تحصیلی توانمند شوند و معلمان نیز با آگاهی از این نیازهای منحصر به فرد در راستای برآورده کردنشان بکوشند. اما مشاهده پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان آهسته‌گام در کلاس آموزشی که منحصراً برای دانش‌آموزان آهسته‌گام اختصاص یافته، نشان می‌دهد که این نیازها برآورده نشده یا برخی از معلمان از آنان اطلاع کافی ندارند و نمی‌توانند طبق نیاز دانش‌آموزان تدریس داشته باشند؛ لذا ضروری است که برای شناسایی مسائل و راهکارهای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین اقدام شود و تجارب آموزشی نتیجه‌بخش معلمان باتجربه در این زمینه در اختیار سایر معلمان قرار گیرد تا این دانش‌آموزان نیز حق پیشرفت و آموزش متناسب با خود را از دست ندهند.

تا کنون در تعداد فراوانی از پژوهش‌های داخل و خارج از ایران به شناسایی وضعیت و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به طور کلی پرداخته شده است؛ برای نمونه، یافته‌های پژوهش دادمهر و همکاران (۱۴۰۴) بیانگر آن بود که تمرین‌های یکپارچگی حسی می‌تواند سبب بهبود مشکلات دستخط دانش‌آموزان آهسته‌گام در مؤلفه‌های مختلف آن شود. میری و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند با افزایش سن در دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای نشانگان داون، سبک یادگیری دیداری کاهش پیدا می‌کند؛ اما سبک‌های یادگیری شنیداری و جنبشی افزایش پیدا می‌کند که این نشان می‌دهد نیازهای آموزشی این دانش‌آموزان در سنین مختلف متغیر است. پاک‌مهر و عزیزی (۱۴۰۱) شیوه‌های آموزشی عینی و ملموس، روش تدریس مبتنی بر کاوشگری، آموزش علوم در موقعیت‌های تلفیقی، آموزش انفرادی و به اقتضای شرایط، بهره‌گیری از آموزش‌های گروهی و تیمی در درس علوم را به عنوان روش‌های آموزشی دارای تأثیر مثبت برای دانش‌آموزان آهسته‌گام، ارزیابی کردند. در پژوهش نقدی و غباری بناب (۱۳۹۶) به کشف تجربه‌ی زیسته‌ی مربیان دانش‌آموزان آهسته‌گام در ارتباط با ویژگی‌ها، رفتارها، تعاملات، واکنش‌های بین خود و دانش‌آموزان آهسته‌گام پرداخته شد و مضامینی همچون تغییر باورها، عدم هماهنگی در ارائه‌ی خدمات و انتظارات والدین، شناسایی شد. بالین حال هیچ کدام از پژوهش‌ها به طور خاص، دانش‌آموزان آهسته‌گام که پیشرفت پایین در کلاس آموزش ویژه را نشان می‌دهند، بررسی نکرده‌اند.

در خارج کشور نتایج پژوهش مسلمه و همکاران^۲ (۲۰۲۵) نشان داد که اصلاحات برنامه درسی در زمینه مدارس ویژه به شکل تغییراتی در محتوای مواد و فرآیند یادگیری برای اطمینان از انطباق آموزش با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان، نیاز است و هدایت آن‌ها به حوزه‌های کشاورزی و آشپزی، تضمین می‌کند که دانش‌آموزان آهسته‌گام از فرصت‌های برابر برای توسعه توانایی‌های خود و

1. Andersson
2. Muslimah

آماده شدن برای آینده‌ای مستقل و سازنده برخوردار باشند. نیوره و شرستا^۱ (۲۰۲۲) با انجام پژوهشی در نپال نشان دادند که دانش‌آموزان آهسته‌گام به دلیل چالش‌های مختلف همچون انتظارات ضعیف از کودکان و منابع ناکافی، خدمات آموزشی باکیفیت دریافت نمی‌کردند؛ لذا نیاز است دانش‌آموزان در یک محیط آموزشی فراگیر با ارائه خدمات جامعه‌محور بر اساس شدت معلولیت خود آموزش داده شوند. آدینی و اومیگبودون^۲ (۲۰۱۶) به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان آهسته‌گام در مدرسه‌ای ویژه در جنوب غربی نیجریه پرداختند و نتایج بهبود قابل توجه مهارت‌های دانش‌آموزان را نشان داد. البته در تمامی این پژوهش‌ها تمرکز بر تمامی دانش‌آموزان آهسته‌گام بوده و صرفاً دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین که اکثراً دارای سطح کم‌توانی ذهنی متوسط‌اند بررسی نشده‌اند؛ اما ووترز و همکاران^۳ (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند کودکان آهسته‌گام با سطوح کم‌توانی ذهنی متوسط تا شدید مراکز تخصصی روزانه، سطح آمادگی جسمانی بسیار پایینی دارند. باین‌حال این پژوهش نیز متمرکز بر دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین نیست و دانش‌آموزان آهسته‌گام مدرسه‌ای را بررسی ننموده است.

قابل‌ملاحظه است که در پژوهش‌های متعددی به شناسایی ویژگی‌ها و شرایط آموزشی دانش‌آموزان آهسته‌گام و راه‌های کمک به پیشرفت آنان پرداخته شده است؛ اما در هیچ‌یک، تفکیکی میان دانش‌آموزانی که سطح پیشرفت پایینی دارند با سایر هم‌کلاسی‌هایشان، صورت نگرفته است. این در حالی است که در کلاس‌های ویژه اختصاص‌یافته برای دانش‌آموزان آهسته‌گام نیز دانش‌آموزانی با سطح متفاوت کم‌توانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارند و گروهی از آن‌ها پیشرفت تحصیلی پایین از خود نشان می‌دهند؛ اما با وجود این پیشرفت کم، این دانش‌آموزان نیز همچون سایر هم‌کلاسی‌هایشان، حق دریافت آموزش متناسب با خودشان را دارند. در واقع توجه به آموزش و پرورش کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، حاکی از رعایت و اعتقاد به عدالت اجتماعی و آموزشی است (بهبودی و همکاران، ۱۴۰۱) و نیاز است برای فراهم‌ساختن آموزش عادلانه برای این گروه از دانش‌آموزان آهسته‌گام نیز تلاش شود. برای این کار نیاز است که وضعیت و شرایط آنان در کلاس آموزشی موردتوجه قرار گیرد و بر مبنای ویژگی‌های خاص آنان برایشان راهکارهای آموزشی مناسب شناسایی و اتخاذ شود تا در کلاس‌های آموزشی، مورد استفاده‌ی معلمان قرار گیرد. در غیر این صورت، معلمان از نیازهای خاص آنان اطلاع کافی نخواهند داشت و هدف آموزش و پرورش افراد با نیازهای ویژه که ارائه آموزش عادلانه و متناسب با نیاز هر یک از دانش‌آموزان با نیاز ویژه است، محقق نخواهد شد و این دانش‌آموزان از آموزش متناسب با نیازشان محروم خواهند شد. در این راستا، جهت شناسایی ویژگی‌ها و وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای پیشرفت تحصیلی پایین و راهکارهایی برای بهبود پیشرفت آنان در مدارس، مطالعه‌ی تجارب معلمان که سابقه‌ی تدریس به این دانش‌آموزان را داشته‌اند، کاربردی خواهد بود؛ از این‌رو هدف پژوهش حاضر شناسایی تجارب زیسته معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس‌های آموزشی ویژه از وضعیت و راهکارهای پیشرفت آنان می‌باشد و به دنبال پاسخ به سؤال‌های زیر است:

بر مبنای تجارب معلمان، دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزش ویژه چه ویژگی‌هایی از خود نشان می‌دهند و چه وضعیتی دارند؟ و بر مبنای تجارب معلمان، در راستای بهبود وضعیت تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزشی ویژه، چه راهکارهایی وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف، کاربردی و شیوه اجرا، کیفی از نوع مطالعه‌ی پدیدارشناسی کلایزی^۴ بود. در رویکرد کیفی با طرح تحقیق پدیدارشناسی، پدیده‌ی مرکزی مورد مطالعه یک تجربه است و هدف آن توصیف معانی است. گردآوری داده‌ها از افرادی که تجربه مورد نظر را داشته‌اند، صورت می‌گیرد، سپس تحلیل معنی عبارات مهم موجود در داده‌های گردآوری شده و توصیف مضامین

1. Niure and Shrestha
2. Adeniyi and Omigbodun
3. Wouters
4. Collaizi

مربوط به تجربه موردنظر انجام می‌شود (پلانو کلارک و کرسول^۱، ۲۰۱۵؛ ترجمه: وفایی‌زاده، ۱۳۹۹). از این‌رو و برای شناسایی وضعیت و راهکارهای کمک به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین، رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی برای شناسایی تجارب معلمان اتخاذ شد.

جامعه‌ی مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۸ معلم دانش‌آموزان آهسته‌گام مقطع ابتدایی شهرستان بوکان استان آذربایجان غربی در سال ۱۴۰۴ بود و داده‌ها مربوط به این محدوده‌ی جغرافیایی بودند. از میان این جامعه، ۱۰ معلم با سابقه (۵ مرد و ۵ زن) از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد مطلوب بر مبنای رسیدن به اشباع نظری در داده‌ها، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند (جدول ۱). معیار انتخاب معلمان، ۱- داشتن تجربه‌ی آموزش به دانش‌آموزان آهسته‌گام در مقطع ابتدایی، ۲- داشتن سابقه‌ی بالای ۴ سال در این مقطع، ۳- داشتن دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس، ۴- علاقه‌ی معلمان به شرکت در مصاحبه و ۵- داشتن وقت و زمان کافی و تمایل مصاحبه‌شونده به شرکت در مصاحبه بود. معیار خروج معلمان، ۱- عدم تمایل به پاسخدهی به سؤالات مصاحبه، ۲- اظهار به نداشتن اطلاعات کافی در خصوص سؤالات پژوهش، ۳- انصراف از شرکت در پژوهش پس از پایان مصاحبه بود.

ابزار

۱. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۲: ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌ساختاریافته محقق‌ساخته بود که شامل ۵ سؤال باز پاسخ کیفی با محتوای پرسش از ویژگی‌ها، وضعیت خاص کلاسی و راهکارهای آموزش برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزشی دانش‌آموزان آهسته‌گام بود. گردآوری داده‌ها توسط نویسنده‌ی اول و از طریق مصاحبه‌های حضوری (مصاحبه‌های ۳۰ الی ۴۰ دقیقه‌ای)، مجازی (از طریق پیام‌رسان‌های مجازی) و نوشتاری (ارسال سؤالات و دریافت متن) با مشارکت‌کنندگان، انجام شد. در نهایت تمامی داده‌ها به متن نوشتاری تبدیل شدند و تحلیل داده‌ها به وسیله‌ی تحلیل تماتیک متن نوشتاری صورت گرفت.

باتوجه به رویکرد کیفی پژوهش، جهت سنجش اعتبار یافته‌های پژوهش باتوجه به معیارهای لینکلن و گوبا^۳ (باورپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری)، اقداماتی به شرح زیر صورت گرفت: ۱- در فرایند انجام مصاحبه‌ها و قبل از شروع مصاحبه از مصاحبه‌شوندگان در خصوص ارتباط سؤالات پژوهشی با هدف پژوهش و پوشش‌دهی کامل هدف پژوهش، نظرخواهی شد و بر مبنای نظر آنان در سؤالات، اصلاحات لازم صورت گرفت. ۲- تمامی مصاحبه‌های انجام شده به طور دقیق تبدیل به متن نوشتاری شد و هیچ یک از مطالب بیان شده، دست‌کاری یا حذف نگردید. ۳- پژوهشگران مدت زیادی را صرف بازنگری اسناد و متن مصاحبه‌ها و تحلیل چندین باره و دسته‌بندی آن‌ها کردند و تا حد امکان، تلاش شده تا سوگیری و پیش‌داوری پژوهشگران کنترل شود. ۴- در راستای تکرارپذیری پژوهش، فرایند دستیابی به یافته‌ها و همچنین دستیابی به نتایج پژوهش به طور دقیق و مرحله‌به‌مرحله، ذکر شد. ۵- فایل نهایی یافته‌های پژوهش، جدول یافته‌ها و تحلیل یافته‌ها در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا در صورت مغایرت تحلیل‌ها با نظرآنان، اصلاحات لازم در داده‌های نهایی صورت گیرد و به تأیید برسد. ۶- یافته‌های پژوهش توسط چند نفر از متخصصان زمینه‌ی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی بررسی شد و بر مبنای نظر آنان، در متن یافته‌ها، اصلاح و بازنگری، صورت گرفت.

شیوه اجرای پژوهش

پژوهش طبق مراحل پژوهش پدیدارشناسی ۷ مرحله‌ای کلایزی انجام شد. مراحل پدیدارشناسی کلایزی شامل خواندن و تفسیر داده‌ها، شناسایی توصیفات اصلی، گروه‌بندی، ترجمه، تفسیر، تهیه گزارش و تأکید بر تجربیات افراد در خصوص پدیده‌ی مورد مطالعه

1. Plano Clark & Creswell
2. Semi-structured Interviews
3. Lincoln & Guba

است که در پژوهش حاضر رعایت شد؛ به این صورت که پس از انتخاب هدف پژوهش و تدوین سؤالات، ابتدا با تأکید بر تجربیات منحصر به فرد هر یک از معلمان از پدیده مورد مطالعه که دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزش ویژه بود، با آنان مصاحبه انجام شد و داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، گردآوری و به متن تبدیل شدند و مطالعه‌ی دقیق و مکرر آن‌ها صورت گرفت. در گام بعد، تمامی داده‌ها با افقی‌سازی مضامین، کدگذاری باز شدند؛ سپس کدهای مشابه یا همسان، حذف یا ادغام شدند و گسترش توصیفی و ساختاری متن صورت گرفت. پس از این مرحله، مضمون‌ها ترکیب و یکپارچه شدند و با انتخاب مضامین نهایی و دسته‌بندی آن‌ها، قالب نهایی یافته‌ها در دو بخش وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس ویژه و راهکارهای بهبود وضعیت آنان، شکل گرفت. در ادامه، مضامین به دست آمده به زبان فهمیده‌تر و واضح‌تر توصیف شدند و تجربیات معلمان و معنای آن‌ها از پدیده مورد مطالعه تفسیر شد. در نهایت گزارش نهایی از یافته‌های پژوهش ارائه شد. جهت رعایت اصول اخلاقی به شرکت‌کنندگان اجازه‌ی مشارکت اختیاری و انصراف از همکاری در هر مرحله از پژوهش داده شد و نام هیچ یک از آنان یا دانش‌آموزان، در متن پژوهش ذکر نشد؛ همچنین یافته‌های نهایی پس از تأیید و رضایت مصاحبه‌شوندگان، ارائه شدند.

یافته‌ها

در پژوهش کنونی، از طریق مصاحبه با نمونه‌ای ۱۰ نفره (۵ مرد و ۵ زن) از معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام با میانگین ۴۲ سال سن و ۱۸ سال سابقه تدریس در مدارس استثنایی در پایه‌های مختلف مقطع ابتدایی، ویژگی‌ها و وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزشی ویژه، شناسایی می‌شود و سپس طبق نظر معلمان و تجاربشان راهکارهایی در جهت بهبود وضعیت و کمک به پیشرفت آنان، ارائه می‌شود. در این راستا، ابتدا اطلاعات معلمان و سپس مفاهیم و مقولات به دست آمده، ارائه و تحلیل می‌شوند.

جدول ۱. اطلاعات مصاحبه‌شوندگان

کد معلمان	جنس	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه تدریس در مدارس استثنایی	پایه‌های تدریس شده
۱	مرد	۴۲ سال	کارشناسی	ریاضی کاربردی	۱۳ سال	اول تا ششم
۲	زن	۴۸ سال	کارشناسی	دبستان و پیش‌دبستانی	۱۹ سال	اول تا ششم
۳	زن	۴۶ سال	کارشناسی	مشاوره و راهنمایی	۲۶ سال	اول تا ششم
۴	زن	۳۵ سال	کارشناسی‌ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۱۵ سال	اول تا ششم
۵	مرد	۳۰ سال	کارشناسی‌ارشد	توان بخشی	۴ سال	اول و دوم
۶	زن	۵۰ سال	کارشناسی	روان‌شناسی کودکان استثنایی	۲۳ سال	اول تا ششم
۷	زن	۴۶ سال	کارشناسی‌ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۲۹ سال	اول تا ششم
۸	مرد	۴۴ سال	کارشناسی	علوم تربیتی و برنامه‌ریزی	۲۷ سال	اول
۹	مرد	۴۵ سال	کارشناسی‌ارشد	آموزش و بهسازی منابع انسانی	۱۰ سال	پیش‌دبستانی، اول، دوم و سوم
۱۰	مرد	۴۰ سال	کارشناسی‌ارشد	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	۱۷ سال	اول، چهارم، پنجم و ششم

با ۱۰ معلم از معلمان با سابقه‌ی دانش‌آموزان آهسته‌گام شهرستان بوکان مصاحبه انجام شد و داده‌های پژوهش به دست آمد. دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین، برخی ویژگی‌های منحصر به خودشان را دارند که وضعیت خاصی را در کلاس آموزشی برای آنان ایجاد می‌کند و آنان را از سایر هم‌کلاسی‌هایشان، متفاوت می‌کند. معلمان ویژگی‌ها و وضعیت خاص آنان در کلاس آموزشی ویژه را ذکر کرده‌اند (جدول ۲) و بر مبنای تجارب خود، راهکارهایی را جهت کمک به پیشرفت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزش ویژه و بهبود وضعیت آنان در این کلاس‌ها ارائه نمودند (جدول ۳) تا با اجرای این راهکارها این دانش‌آموزان نیز از تحصیل در مدرسه نتیجه‌ی مطلوب کسب کنند. معلمان طبق تجارب خود به ویژگی‌ها و شرایط دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در سه حیطه‌ی یادگیری، رفتار کلاسی و نحوه‌ی تعامل با معلم، اشاره کردند.

جدول ۲. وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس‌های آموزشی ویژه

مقولات	مفاهیم	نقل‌قول مستقیم از معلمان	نظرات مشابه
وضعیت یادگیری	عملکرد تحصیلی پایین نسبت به حداقل توانایی‌های معمول پایه‌ی تحصیلی	معلم کد ۲: «الآن مثلاً دانش‌آموز کلاس سوم دارم؛ اما حروف الفبا را اصلاً نمی‌شناسد».	-
	توان یادگیری بسیار پایین مباحث تحصیلی مختص کودکان آهسته‌گام	معلم کد ۱: «توان یادگیری ندارند و متمایل به صفرند».	کد ۷
	مشکل در حرکات ظریف نوشتن	معلم کد ۱: «نمی‌توانند بنویسند یا باید خودمان کمکشان کنیم».	کد ۳ و ۷
	نیاز به آموزش بسیار مکرر مطالب معمول آموزشی	معلم کد ۷: «مثلاً باید هزاران‌هزار بار، ترکیب صدا باهاشون کار کنم تا شاید یاد بگیرند».	کد ۱، ۴ و ۵
	خستگی سریع در یادگیری	معلم کد ۲: «این گروه دانش‌آموزان، سریع خسته می‌شوند».	کد ۱
	بازخورد نامناسب به فراگیری اهداف متعدد	معلم کد ۱: «اگر اهداف بیشتر آموزش داده شود، قطعاً به‌درستی انجام نمی‌دهند یا اشتباه می‌کنند».	-
	ظرفیت پایین در انواع حافظه	معلم کد ۱: «دانش‌آموزان با سطح پایین، روی حافظه و توجه و شنوایی و بینایی مشکل دارند».	-
	یادگیری طولی‌وار و عدم درک مفاهیم	معلم کد ۵: «مفهوم واقعی را درک نمی‌کنند؛ مثلاً وقتی می‌گیم از ۵ شروع کن، عددها رو بگو. از اول می‌شماره، طولی‌وار یاد گرفته و معنی و مفهوم اعداد را نفهمیده».	-
	سکوت و گوشه‌گیری	معلم کد ۷: «می‌بینم که از عقب ساکت و با ناراحتی می‌نشیند و نگاه می‌کند، فقط».	-
	خسته و کسل شدن در کلاس آموزشی	معلم کد ۲: «آن بچه‌ای که سطحش پایین‌تر درس را یاد نمی‌گیرد یا خیلی کم یاد می‌گیرد و کسل می‌شود».	کد ۱ و ۵
وضعیت رفتاری و اخلاقی	در معرض مقایسه قرار گرفتن از سوی والدین	معلم کد ۶: «خیلی وقت‌ها والدین مقایسه می‌کنند که چرا فلان بچه یاد گرفته و بچه‌ی من نه؟!».	-
	عدم بازخورددهی به معلم	معلم کد ۶: «معلم از این دانش‌آموز، هیچ بازخوردی نمی‌گیرد».	-
	ایجاد احساس ناامیدی در معلمان	معلم کد ۷: «روزهایی که چیزی یاد نمی‌گیرند، خیلی ناراحت و ناامید می‌شوی».	-
	ایجاد احساس خستگی در کلاس برای معلمان	معلم کد ۵: «مسائل آموزشی برای ما خیلی ساده است و وقتی ببینیم دانش‌آموز این مطلب ساده را یاد نمی‌گیرد، خیلی زود، دچار خستگی و کلافگی می‌شویم».	کد ۱، ۴، ۶ و ۷
	ایجاد حس عذاب وجدان در معلمان	معلم کد ۷: «دانش‌آموزی که چیزی یاد نمی‌گیرد، آدم عذاب وجدان می‌گیرد. آدم می‌بیند یک‌گوشه نشسته و چیزی یاد نمی‌گیرد، خیلی حس ناخوشایندی دارد. مثلاً شاگرد دارم که از اول سال باهاش تلاش می‌کنم؛ اما هیچ‌چیزی یاد نگرفته».	کد ۶
	ایجاد شرایطی برای سلب مسئولیت معلمان از خودشان	معلم کد ۵: «وقتی می‌بینیم ما از آموزشمان جوابی نمی‌گیریم، انگشت اتهام را می‌بریم، سمت دانش‌آموز و می‌گوییم این دانش‌آموز، قابلیت یادگیری ندارد و خیلی کم است».	-
	ایجاد احساس رضایت در معلمان با یادگیری اندک مطالب	معلم کد ۷: «روزهایی که چیزی را یاد می‌گیرند، خیلی خوشحال می‌شوی».	-
	ایجاد زمینه برای تحت‌فشار قرارگرفتن معلمان از سوی والدین	معلم کد ۶: «آن دانش‌آموزانی که یادگیری‌شان کمتر است، همیشه انتظاری که والدین دارند اینه که من دانش‌آموز را آوردم مدرسه، اولاً خیلی عجله دارن برای یادگیری‌اش و انتظار دارند که معلم، معجزه کند».	-

جدول ۳. راهکارهای بهبود وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزشی ویژه

مقولات	مفاهیم	نقل‌قول مستقیم از معلمان	نظرات مشابه
راهکارهای آموزشی	آموزش انفرادی	معلم کد ۴: «برای دانش‌آموزانی که توان یادگیری‌شان، نسبت به بقیه کمتر است، در اولویت آموزش انفرادی است».	کد ۱ و ۶
	تمرکز بر آموزش مهارت‌های زندگی	معلم کد ۱: «برای دانش‌آموزان سطح پایین، آموزش درس اصلاً مفید و کاربردی نیست، باید مهارت‌های روزانه را آموزش دهیم».	کد ۹

تجارب زیسته معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین

پرستو صالحی، سعید رضایی و فاطمه نیکخو

معلم کد ۱: «برای دانش‌آموزان سطح پایین‌تر باید اهداف پایین‌تر از سطح کنونی در نظر گرفته شود».	کد ۲	در نظر گرفتن اهداف آموزشی پایین‌تر از سایر همکلاسی‌ها
معلم کد ۱: «مسائل را باید خیلی آهسته‌آهسته برای این دانش‌آموزان، پیش ببریم، کمتر درس جدید بگیم، مثلاً یک هفته روی یک هدف یا دو هدف، پیش ببریم».	-	استفاده از سرعت پایین در آموزش
معلم کد ۴: «برای دانش‌آموزانی که یادگیری‌شان پایین‌تر بود، کار بیشتر و تمرین بیشتر».	کد ۱، ۷، ۸ و ۱۰	تمرین و تکرار متعدد مطالب
معلم کد ۶: «دانش‌آموزی که سطحش پایینه، بیشتر با دست‌ورزی باهاش کار می‌کنیم».	کد ۴ و ۹	آموزش با فعالیت‌های عملی
معلم کد ۷: «برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر از روش مجسم استفاده می‌کنم؛ مثلاً برای داخل شد، می‌گم یک دانش‌آموز در بزند و وارد شود و می‌گم، این یعنی داخل شد».	کد ۱، ۴، ۶ و ۸	آموزش عینی و ملموس
معلم کد ۲: «بیشتر از نمایش استفاده می‌کنم. خودم هم کمکشان می‌کنم و وارد نمایش می‌شوم، حتی ریاضی، فارسی، قرآن، بچه بیشتر توجه می‌کند و یاد می‌گیرد».	کد ۴، ۹ و ۱۰	استفاده از نمایش گروهی
معلم کد ۱: «باید روی حافظه‌ی شنوایی و بینایی‌شان، بیشتر کار شود. مثلاً برای حافظه‌ی بینایی به خانواده‌شان می‌گویم، سه چیز، مثلاً قوری، استکان، لیوان، بگذارید جلوی چشمشان، چند ساعت نگاه کنند، بعد، مثلاً لیوان را بردارند، ببینند که بچه می‌داند، لیوان کم شده است؟ با این شیوه‌ها می‌توانیم به حافظه‌ی بینایی‌شان کمک کنیم. برای حافظه‌ی شنوایی‌شان، می‌گوییم سه کلمه را با هم تکرار کن، مثلاً مداد، پاک‌کن، خودکار، باید بدانند کدامش آخره، کدامش اوله و کدام وسط».	-	تمرکز بر تقویت حافظه
معلم کد ۱: «از مسائل ذهنی استفاده می‌کنم، بیشتر ذهنشان را درگیر می‌کنم».	-	استفاده از مسائل ذهنی
معلم کد ۱: «می‌گم، خلاصه‌ی این درس را برام بگید، ازشون می‌خوام تجزیه و تحلیل بیشتر بکنند».	-	انتظار توانایی تحلیل داشتن
معلم کد ۱: «از تشویق و جایزه‌دادن، استفاده می‌کنم».	کد ۲ و ۱۰	استفاده از تشویق
معلم کد ۲: «برای دانش‌آموز با کارکرد پایین، مثلاً بعضی وقت‌ها از چیزی محروم‌شان می‌کنی که این باعث می‌شود، زیاده‌تر تلاش کنند».	-	استفاده از محروم‌سازی
معلم کد ۷: «به پدر و مادرها یاد دادم در خانه هم با دانش‌آموز، درس‌های امروز را کار بکنند».	کد ۱، ۴، ۸ و ۱۰	تکرار مطالب درسی در خانه و ارتباط با والدین
معلم کد ۴: «نباید به یک روش بسنده کنیم؛ بلکه انواع روش. می‌بینیم به یکی جواب می‌دهد و خوشش می‌آید؛ مثلاً بعضی بچه‌ها عشق می‌کنند با انگشت به گواش بزنند و بنویسد یا یکی خمیربازی، حبوبات، پولک».	-	استفاده از روش‌های آموزشی متنوع
معلم کد ۹: «استفاده از اتاق بازی با وسایل لمسی طبیعی، مثل سنگ، شن، ماسه، نمک، براده‌های چوب، کاغذ، آب و وسایل رنگ‌آمیزی».	-	استفاده از ابزارهای تحریک‌کننده‌ی حواس
معلم کد ۹: «استفاده از وسایل بازی و مهارت عضلانی و حرکتی، مفید است. وسایل نوشتاری بزرگ‌تر و درشت‌تر، مثل قلم درشت، فراهم شود».	-	فراهم‌سازی وسایل نوشتاری متناسب‌سازی شده و تقویت‌کننده‌ی مهارت‌های حرکتی
معلم کد ۱: «جمع و تفریق را نمی‌توانند، ذهنی انجام بدهند، چوب‌خط بهشان می‌دهم».	-	استفاده از وسایل کمک‌آموزشی عینی‌ساز برای حل مسائل
معلم کد ۱: «مجبورش می‌کنم، بیشتر تلاش کند».	کد ۷	اجبار به تلاش بیشتر
معلم کد ۷: «دانش‌آموزی که نمی‌تواند بنویسد، دستش را می‌گیرم تا احساس کمبود نکند و باهاش می‌نویسم».	-	همیاری در غلبه بر ضعف‌ها
معلم کد ۲: «من مثلاً، مسئولیت می‌دهم به دانش‌آموز ضعیف، می‌فرستمش دفتر برایم وسایل بیاورد».	کد ۱، ۹ و ۱۰	دادن مسئولیت انجام اعمال ساده رفتاری و اخلاقی
معلم کد ۲: «می‌کنمش مبصر یا مثلاً به معاون می‌گویم در سالن به این بچه مسئولیت بدهد در یک کلاس مبصرش کنه».	کد ۱	انتخاب به‌عنوان نماینده‌ی کلاس
معلم کد ۲: «حتی در حد دو کلمه شده، می‌گم، دو کلمه املا بگو به اون همکلاسیت، با صدا کشی بگو».	-	دادن مسئولیت آموزش به هم‌کلاسی به وی

راهکارهای مبتنی بر ابزارهای آموزشی

راهکارهای رفتاری و اخلاقی

استفاده از موسیقی	معلم کد ۹: «از موسیقی درمانی برای تخلیه هیجانات کودک استفاده می‌کنم».	-
توزیع در کلاس‌های جداگانه	معلم کد ۱: «کاش می‌شد، این دانش‌آموزان را در حین آموزش در کلاس‌های جداگانه و انفرادی، توزیع می‌کردیم».	کد ۲
حذف شرط سنی برای پذیرش دانش‌آموزان	معلم کد ۲: «این شرط سنی را در مدرسه‌ی استثنایی کنار بگذارند. آن بچه که توانایی‌اش کمه و سنش بالاست اشکالی ندارد در مدرسه بماند».	-
چند ساله کردن تمام پایه‌ها	معلم کد ۲: «همان‌طور که کلاس اول را با سه سال می‌خواند، کلاس دوم و بقیه را هم با چند سال بخواند».	-

معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، بر مبنای تجرب خود برای بهبود وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین و کسب پیشرفت کلاسی، راهکارهایی را در چهار حیطه‌ی نحوه‌ی آموزش، ابزارهای مورد استفاده در آموزش، بهبود رفتار کلاسی و تغییرات مورد نیاز در ساختار مدارس این دانش‌آموزان بیان نمودند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی تجرب زیسته معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس‌های آموزشی ویژه از وضعیت و راهکارهای پیشرفت آنان بود. برای دستیابی به این هدف، دو سؤال پژوهشی طراحی و یافته‌ها در راستای پاسخ‌دهی به آنان تنظیم شدند.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش که در راستای شناسایی وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس‌های آموزشی ویژه بود؛ به موارد مختلفی از وضعیت خاص کلاسی این دانش‌آموزان اشاره شد که در سه زمینه‌ی ویژگی‌های یادگیری خاص آنان، ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری و وضعیت تعامل آنان با معلم ارائه شد. در زمینه‌ی وضعیت یادگیری طبق بیانات معلمان، باوجوداینکه این دانش‌آموزان محتوای آموزشی مختص دانش‌آموزان آهسته‌گام را دریافت می‌کنند؛ اما در یادگیری این محتوای آموزشی نیز مشکل دارند و سرعت یادگیری آنان در زمینه‌های مختلف، پایین است و برخی از محدودیت‌های بدنی، مانند مشکلات حرکتی نیز وضعیت آنان را در یادگیری و آموزش، مشکل‌تر می‌کند. در واقع محتوای آموزشی کنونی آنان متناسب با شرایط خاص آنان نیست و در انجام تکالیف مرتبط با این محتوا، موفقیت کسب نمی‌کنند و منجر به پیشرفت پایین آنان در کلاس ویژه می‌شود. در زمینه وضعیت اخلاقی و رفتاری، به گوشه‌گیری و خسته و کسل شدن در کلاس آموزشی اشاره شد که این ویژگی‌ها نیز از مشکلات یادگیری آنان ناشی می‌شود، به‌گونه‌ای که ناتوانی در درک محتوای آموزشی موجب خستگی ذهنی و کاهش اعتمادبه‌نفس آنان می‌شود. چنین ویژگی‌هایی وضعیت ویژه‌ای را برای تعامل این دانش‌آموزان با معلم ایجاد می‌کند، به‌گونه‌ای که بازخورد ضعیفی به معلمان نشان می‌دهند و موجب احساسات منفی و عدم کفایت در معلمان می‌شوند. طبق بیانات معلمان، در بعضی موقعیت‌ها معلمان پیشرفت تحصیلی پایین این دانش‌آموزان را ناشی از کم‌کاری خودان می‌دانند نه از جنب دانش‌آموزان؛ چرا که در مدارس استثنایی، با توجه به ارائه‌ی محتوای آموزشی مخصوص دانش‌آموزان با نیاز ویژه، انتظار این است که هر یک از دانش‌آموزان، پیشرفت داشته باشند. مجموعه‌ی این عوامل موجب می‌شود معلمان برای آموزش به این گروه در کلاس رغبت کم‌تر نشان دهند که در نتیجه، روند پیشرفت این دانش‌آموزان با کاهش بیشتری همراه بود و ضعف آموزشی آنان را تشدید می‌کند.

همسو با یافته‌های این بخش، در پژوهش نقدی و غباری بناب (۱۳۹۶) به عدم هماهنگی در ارائه‌ی خدمات و انتظارات والدین دانش‌آموزان کم توان ذهنی از معلمان اشاره شده بود که بر پیشرفت دانش‌آموزان اثر منفی دارد و پژوهش حاضر نیز به انتظارات غیر منطقی والدین از معلمان اشاره داشت. نیوره و شرستا (۲۰۲۲) به انتظارات ضعیف از کودکان و عدم دریافت خدمات آموزشی باکیفیت اشاره داشتند و در پژوهش کنونی نیز چندین بار به عدم تناسب محتوای آموزشی برای این دانش‌آموزان اشاره شد. ووترز و همکاران (۲۰۱۹) سطح آمادگی جسمانی بسیار پایین کودکان با ناتوانی ذهنی متوسط تا شدید مراکز تخصصی روزانه را نشان دادند و در پژوهش حاضر نیز به ضعف مهارت‌های حرکتی دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای پیشرفت تحصیلی پایین حین نوشتن اشاره شد. بااین‌حال هیچ یک از پژوهش‌های پیشین، متمرکز بر وضعیت خاص دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزشی ویژه نبوده‌اند و دانش‌آموزان آهسته‌گام را به طور کلی یا افراد خارج از سیستم مدارس را بررسی نکرده‌اند. در پژوهش حاضر فراتر از نگاه به وضعیت دانش‌آموزان آهسته‌گام در کلاس آموزش ویژه، به گروه‌هایی از آنان که نسبت به سایر همکلاس‌ها پیشرفت

پایین‌تر و غیر مطلوبی دارند، توجه شد و این مسئله را برجسته نمود که حتی هنگامی که دانش‌آموزان آهسته‌گام در کلاس آموزش ویژه قرار می‌گیرند به یک گروه همگن مبدل نمی‌شوند؛ بلکه تفاوت‌های میان آنان به قدری برجسته است که گروهی از آنان از محتوای آموزشی اختصاصی‌شده حال حاضر دانش‌آموزان آهسته‌گام، بهره‌ی مطلوب نمی‌برند.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که در راستای شناسایی راهکارهای بهبود وضعیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین در کلاس آموزشی ویژه بود؛ راهکارهای متعددی جهت بهبود وضعیت تحصیلی و پیشرفت این دانش‌آموزان از جانب معلمان بیان شد که در چهار زمینه‌ی راهکارهای آموزشی، ابزارهای آموزشی، راهکارهای رفتاری و اخلاقی و راهکارهای مرتبط با ساختار مدارس، ارائه شدند. در بخش راهکارهای آموزشی، معلمان در کنار اشاره به استفاده از روش‌هایی که منطبق با توان یادگیری پایین این دانش‌آموزان است و تغییر محتوای آموزشی متناسب با نیازهای آنان، به داشتن انتظار پیشرفت از آنان نیز اشاره کردند. از نظر معلمان، نباید از پیشرفت این دانش‌آموزان، ناامید بود؛ بلکه می‌توان آنان را نیز به یادگیری ترغیب کرد و در کلاس فعال نمود؛ اما این امر نیاز به متناسب‌سازی اهداف و محتوای آموزشی آنان دارد و پیشنهاد شد که محتوای آموزشی آنان در جهت کسب موفقیت در امور و مهارت‌های کاربردی روزانه باشد. بخش راهکارهای مربوط به ابزار آموزشی نیز در این راستا بود و استفاده از ابزارهای متناسب‌سازی شده بیان شد. در بخش راهکارهای رفتاری و اخلاقی، معلمان با ارائه‌ی راهکارهایی که مبتنی بر مسئولیت‌دهی به این دانش‌آموزان است، به این نکته اشاره دارند که برای فعال نمودن آنان و از بین بردن احساسات ضعف و ناتوانی در پیشرفت، باید از دادن مسئولیت‌های مختلف به این دانش‌آموزان بهره برد. در بخش راهکارهای مرتبط به ساختار مدرسه به این نکته اشاره دارد که نیاز است، شرایط تحصیل در مدرسه برای این دانش‌آموزان، به گونه‌ای باشد که فرصت بیشتری برای یادگیری مطالب آموزشی داشته باشند و امکان حضور بیشتر در مدرسه حتی با وجود ضعف نیز برایشان فراهم باشد. به‌طور کلی راهکارهای بیان شده در زمینه‌های مختلف، به انتخاب محتوا و اهداف آموزشی مهارت‌محور که متناسب با ویژگی‌ها و وضعیت خاص دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای پیشرفت تحصیلی پایین است، اشاره دارد و معلمان معتقدند که ارزیابی از مهارت‌های یادگرفته شده و بر اساس سطح توانشان، می‌تواند ملاک مناسب‌تری برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی این گروه باشد و به افزایش اعتمادبه‌نفسشان کمک کند؛ بنابراین نباید تمام دانش‌آموزان آهسته‌گام با ملاک‌های مشابه ارزیابی شوند؛ بلکه نیاز است بر اساس توانمندی‌های خاص آنان مورد قضاوت قرار گیرند و پیشرفت تحصیلی‌شان ارزیابی شود.

همسو با یافته‌های این بخش از پژوهش، پژوهش دادمهر و همکاران (۱۴۰۴) به تمرین‌های یکپارچگی حسی جهت بهبود مشکلات دست‌خط دانش‌آموزان آهسته‌گام اشاره کردند که در پژوهش کنونی نیز مورد اشاره بود. پاک‌مهر و عزیزی (۱۴۰۱) به شیوه‌های آموزشی عینی و ملموس و آموزش انفرادی اشاره کردند که معلمان مصاحبه شونده‌ی پژوهش حاضر نیز به این روش آموزشی اشاره کردند. مسلمه و همکاران (۲۰۲۵) به اصلاح محتوای مواد و فرایند یادگیری برای انطباق آموزش با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان اشاره داشت که جزو راهکارهای اصلی پیشنهادی از جانب معلمان بود. همچنین نیوره و شرسا (۲۰۲۲) به ارائه خدمات بر اساس شدت معلولیت دانش‌آموزان در فرایند آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی اشاره کرده‌اند که همراستا با نظر معلمان در پژوهش کنونی بود. با این حال هیچ‌کدام از این پژوهش‌ها متمرکز بر راهکارهای مختص دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین نبودند و تمامی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را بدون تفکیک نیاز و شرایط خاص مورد توجه قرار داده‌اند. این در حالی است که معلمان پژوهش حاضر بر مبنای تجارب خود به مجموعه راهکارهایی مختص دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین اشاره کردند که نشان می‌دهد، تفاوت نیازهای دانش‌آموزان آهسته‌گام با پیشرفت تحصیلی پایین نسبت به سایر همکلاسی‌ها در کلاس آموزش ویژه به وضوح برای معلمان قابل درک است و آنان را به سمت استفاده از راهکارهای آموزشی متناسب با نیاز این دانش‌آموزان سوق می‌دهد. چنین روندی، اهمیت توجه به تدوین محتوا و برنامه آموزشی مختص دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای پیشرفت تحصیلی پایین را برجسته می‌کند و نیاز است جهت تحقق عدالت آموزشی برای این دانش‌آموزان، اصلاح و بازنگری در برنامه و محتوای آموزشی آنان در دست اقدام قرار گیرد.

استفاده از یافته‌های این پژوهش، برای دانش‌آموزان آهسته‌گام دارای پیشرفت تحصیلی پایین، معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام و برنامه‌ریزان آموزشی در حیطه‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آهسته‌گام، کاربردی خواهد بود. یافته‌های پژوهش حاضر، بر مبنای تجارب معلمان دانش‌آموزان آهسته‌گام شهرستان بوکان، ارائه شده است و محدود به نظرات معلمان در یک ناحیه پژوهشی می‌باشد، همچنین پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی از جمله کمبود وقت معلمان، عدم علاقه برخی معلمان به همکاری، مشکل در دسترسی و ارتباط با معلمان و کمبود شرایط مناسب برای مصاحبه، روبه‌رو بود. در زمینه‌ی پیشینه‌ی پژوهشی نیز محدودیت در پژوهش‌های مربوط به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارای پیشرفت تحصیلی پایین وجود داشت. به پژوهشگران، پیشنهاد می‌شود تا چنین پژوهشی در خصوص دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین سایر گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، همچنین سایر شهرها و استان‌های کشور، صورت گیرد تا امکان مقایسه و دستیابی به نیازهای اختصاصی هر یک از گروه‌ها در هر یک از نواحی مختلف آموزشی، فراهم شود. همچنین پیشنهاد می‌شود از یافته‌های پژوهش حاضر در راستای اصلاح و تقویت برنامه‌آموزشی و محتوای درسی دانش‌آموزان آهسته‌گام استفاده شود و محتوای آموزشی مختص این دانش‌آموزان طراحی شود.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان آموزش دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی شهرستان بوکان که در انجام این پژوهش به‌عنوان مصاحبه‌شونده، همکاری داشتند، تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

تعارض منافع

کلیه نویسندگان اعلام می‌دارند در این مطالعه تعارض منافی نداشته‌اند.

منابع

- بهبودی، ه.، معظمی، م.، و هاشمی، س. م. (۱۴۰۱). واکاوی مؤلفه‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش و پرورش ایران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۹ (۷۲)، ۲۰۵-۱۹۲. [\[link\]](#)
- پاک مهر، ح.، و عزیزی، م. (۱۴۰۱). شیوه‌های آموزش علوم تجربی برای کودکان کم‌توان ذهنی. *پژوهش در آموزش علوم تجربی*، ۲ (۶)، ۴۶-۳۸. [\[link\]](#)
- پلانو کلارک، و. ل.، و کرسول، ج. و. (۲۰۱۵). روش تحقیق. ترجمه: مهدی وفایی زاده (۱۳۹۹). تهران: نشر زرین اندیشمند. [\[link\]](#)
- حسینی لرگانی، س. م. (۱۳۹۸). ارزیابی تأثیر فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نظام آموزش عالی کشور. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۹ (۲۵)، ۲۵۴-۲۳۹. [\[link\]](#)
- دادمهر، ع.، فرامرزی، س.، و آقاجانی، س. (۱۴۰۴). اثربخشی مداخله مبتنی بر یکپارچگی حسی بر مشکلات دست‌خط دانش‌آموزان آهسته‌گام. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۶ (۴)، ۷۸-۶۷. [\[link\]](#)
- سیف نراقی، م.، و نادری، ع. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی*. تهران: ارسباران. [\[link\]](#)
- فصیح رامندی، م. (۱۴۰۰). تحلیل وضعیت حقوق فرهنگی کودکان دارای معلولیت براساس قوانین بین‌المللی و داخلی (مطالعه‌ی موردی: حق آموزش کودکان با ناتوانی هوشی براساس دیدگاه مدیران و مربیان مراکز آموزش استثنائی شهر تهران). *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۱، ۸۷. [\[link\]](#)
- گنجی، م. (۱۴۰۳). *آسیب شناسی روانی بر اساس DSM-5-TR*. تهران: ساوالان. [\[link\]](#)
- میری، م. س.، و کیلی، س.، نقش، ز.، افروز، غ.، و قاسم زاده، س. (۱۴۰۲). رابطه سن و سبک یادگیری دانش‌آموزان آهسته‌گام با نشانگان داون؛ نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۴ (۳)، ۴۷-۳۷. [\[link\]](#)
- نقدی، ن.، و غباری بناب، ب. (۱۳۹۶). تجربه زیسته‌ی مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی: پژوهش کیفی پدیدارشناسی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۷ (۲۵)، ۱۸-۱. [\[link\]](#)

همتی علمدارلو، ق.، و شجاعی، س. (۱۳۹۷). روش‌های تدریس برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. تهران: آوای نور. [\[link\]](#)
وستوود، پ. (۲۰۰۹). آموزش و پرورش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. ترجمه: قربان همتی علمدارلو و ستاره شجاعی (۳۹۸). تهران: آوای نور. [\[link\]](#)

Adeniyi, Y. C., & Omigbodun, O. O. (2016). Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 10, 1-12. [\[link\]](#)

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision (DSM-5-TR)*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing. [\[link\]](#)

Andersson, A-L., Klang, N., & Östlund, D. (2025). What Are Priorities and Didactic Choices of Teachers at Schools for Swedish Students with Intellectual Disability? —A Study of Teacher-Initiated Professional Development in a Swedish Context. *Education Sciences*. 15(2), 122. [\[link\]](#)

Des Portes, V. (2020). Intellectual disability. In *Handbook of clinical neurology*, 174, 113-126. [\[link\]](#)

Garrels, V. (2019). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 197-206. [\[link\]](#)

Goransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367–1382. [\[link\]](#)

Lee, K., Cascella, M., & Marwaha, R. (2025). Intellectual Disability. In: StatPearls. StatPearls Publishing, *Treasure Island (FL)*, 31613434. [\[link\]](#)

Muslimah, H., Nugraha, N., & Minsih, M. (2025). Optimization of Modified Curriculum for Children with Intellectual Disabilities in Special Schools. *Journal Of Education and Teaching Learning (JETL)*, 7(1), 43-58. [\[link\]](#)

Niure, D. P., & Shrestha, M. K. (2022). Educating Students with Intellectual Disabilities in Nepal: Exploring Realities and Challenges from Teachers' Perspectives. *Interdisciplinary Research in Education*, 7(1), 59-72. [\[link\]](#)

Smith, E., Sumner, P., Hedge, C., & Powell, G. (2023). Smart-speaker technology and intellectual disabilities: agency and wellbeing. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(4), 432-442. [\[link\]](#)

White, J. M., Cosier, M., & Wang, Q. (2023). Exploring factors related to access to general education contexts for students with intellectual disability: a survey of district special education administrators in one state. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 35-53. [\[link\]](#)

Wouters, M., Evenhuis, H. M., & Hilgenkamp, T. I. M. (2019). Physical fitness of children and adolescents with moderate to severe intellectual disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2542–2552. [\[link\]](#)