



**Designing and Validating Teacher Empowerment Program Model for Students with
Special Needs in Normal Elementary School**

F. Mohammadi¹, F. Nateghi², M. Seifi³

1. Ph.D. Student Institute of Islamic Education, Ar.C., Islamic Azad University , Arak , Iran 
2. Associate Professor Institute of Islamic Education, Ar.C., Islamic Azad University , Arak , Iran 
3. Assistant Professor Institute of Islamic Education, Ar.C., Islamic Azad University , Arak , Iran 

ABSTRACT

Background and Objectives: The main aim of inclusion is to guarantee that every individual benefits from equal rights, opportunities, and acceptance. A fundamental aspect of inclusive education lies in teachers' competency to effectively deliver this education model. **Methods:** This research had a mixed-methods design (qualitative and quantitative). In the qualitative phase, the required data were collected using 25 semi-structured interviews conducted with experts in inclusive-integrated education. These experts were selected through purposive sampling (snowball technique). Additionally, 33 relevant documents and texts were collected. The data obtained were analyzed using a deductive thematic analysis method. The codes derived from the interviews were integrated with those extracted from the documents. Based on the results of the qualitative phase, a proposed model was formulated for the professional empowerment program targeting teachers of students with special needs. In the quantitative phase, the construct validity of the proposed model was examined using the fuzzy Delphi technique, applying the Average Variance Extracted (AVE). Furthermore, Cronbach's alpha coefficient was used to assess the reliability of the items representing the model's latent variables. **Findings:** The results of this research led to the development of a model for empowering teachers of students with special needs at elementary schools, in which the attributes and examples of elements such as instructional materials and resources, learning activities, teaching time, and student grouping, were identified. **Conclusion:** The findings suggest that using this model can help educational planners and implementers in identifying and specifying the suitable attributes of the components and elements in empowerment programs for teachers of students with special needs at elementary schools.

Keywords:

- . Students with special needs
- . Curriculum
- . Teacher empowerment curriculum
- . Ordinary schools
- . Elementary schools

Authors:

- 1.mohammadifatemeh.1401@gmail.com
2. fn1345@gmail.com
3. seifiarak@gmail.com

Citation (APA): Mohammadi. F., Nateghi. F., Seifi. M. (2025). Designing and Validating Teacher Empowerment Program Model for Students with Special Needs in Normal Elementary School. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 10(1), 55-88.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.16991.1715> 

Received: 2024/08/16

Revised: 2025/03/06

Accepted: 2025/04/11

Published online: 2025/03/21



Publisher: Farhangian University
© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)



فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم

شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۱۹

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰



طراحی و اعتبارسنجی مدل برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در

مدارس عادی ابتدایی

فاطمه محمدی^۱، فائزه ناطقی^۲ و محمد سیفی^۳

۱. دانشجوی دکتری دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران 
۲. دانشیار دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران (نویسنده مسئول) 
۳. استادیار دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران 

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف از فراگیرسازی، اطمینان حاصل کردن از این موضوع مهم است که تمام افراد، از حقوق، فرصت‌ها و پذیرش برابر برخوردارند. یکی از عناصر مهم در آموزش فراگیر، بحث توانمندی معلمان در ارائه این مدل از آموزش‌هاست. روش‌ها: این پژوهش به روش آمیخته (کیفی-کمی) انجام شد. در بخش کیفی پژوهش، اطلاعات مورد نیاز از طریق انجام ۲۵ مصاحبه نیمه‌ساختارمند با متخصصان آموزش‌های تلفیقی-فراگیر که با روش نمونه‌گیری هدفمند (گلوله‌برفی)، انتخاب شده بودند و نیز با بررسی ۳۳ مورد از متون و اسناد مرتبط با موضوع، جمع‌آوری شد. داده‌های به‌دست‌آمده به روش تحلیل مضمون با رویکرد قیاسی، تجزیه و تحلیل گردید. سپس کدهای حاصل از انجام مصاحبه‌ها با داده‌های استخراج‌شده از اسناد، جمع‌شد. براساس نتایج بخش کیفی، مدل پیشنهادی برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ارائه شد. در بخش کمی، با استفاده از روش دلفی‌فازی، اعتبار سازه‌ای مدل ارائه شده در بخش کیفی، با کمک شاخص متوسط واریانس استخراج‌شد و پایایی گویه‌های متغیرهای پنهان مدل، با کاربرد تکنیک آلفای کرونباخ، محاسبه گردید. یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش، الگوی مطلوب برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مدارس عادی ابتدایی را به دست داد که در آن ویژگی‌ها و مصادیق عناصر؛ شامل مواد و منابع یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، زمان آموزش و گروه‌بندی، شناسایی شد. نتیجه‌گیری: نتایج حاکی از این بودند که استفاده از این الگو می‌تواند برنامه‌ریزان و مجریان را در تشخیص و تعیین ویژگی‌های مطلوب عناصر و مؤلفه‌های برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به خصوص در مدارس عادی دوره ابتدایی راهنمای نماید و یاری رساند.

واژه‌های کلیدی:

- دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
- برنامه درسی
- برنامه توانمندسازی معلمان
- مدارس ابتدایی
- مدارس عادی

نویسندگان:

1. mohammadifatemeh.1401@gmail.com
2. fn1345@gmail.com
3. seifiarak@gmail.com

استناد به این مقاله: محمدی، فاطمه؛ ناطقی، فائزه و سیفی، محمد. (۱۴۰۴). طراحی و اعتبارسنجی مدل برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی. *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۱۰(۱). ۵۵-۸۸.
DOI: 10.48310/tpd.2025.16991.1715

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۲



نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

رویکرد آموزش فراگیر به دنبال آن است که تمامی دانش‌آموزان را صرف‌نظر از تفاوت‌ها و سطح توانمندی‌ها، تحت پوشش آموزش مناسب و مؤثر قرار دهد. آموزش فراگیر مبتنی بر فلسفه‌ای است که توانایی‌ها و نیازها را به عنوان مقوله‌ای طبیعی فرض کرده و به جامعه، فرصت مسئولیت‌پذیری می‌دهد تا به سوی یادگیری و رشد کل جامعه حرکت کند. فراگیرسازی مستلزم تغییر ساختار نظام آموزشی و اجتماع است و آموزش فراگیر بدان معناست که همه دانش‌آموزان از جمله آنهایی که ناتوانایی دارند به نزدیک‌ترین مدرسه محل سکونت بروند (ادیب و همکاران، ۱۳۹۹).

نظر به به شیوع بالای مشکلات یادگیری در بین دانش‌آموزان ایرانی، تشخیص، آموزش و توان بخشی بهنگام می‌تواند باعث کاهش مشکلات و آسیب‌های موجود در راه آموزش و درمان این کودکان شود. با توجه به اهمیت و نقش آموزش در محقق کردن عدالت آموزشی در جامعه، یکی از گروه‌هایی که در موفقیت دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری از جایگاه مهم و انکارناپذیری برخوردارند، معلمان هستند که می‌توان از آن‌ها به عنوان معماران آموزشی این دانش‌آموزان نام برد. تشخیص بهنگام دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری به وسیله معلمان مدارس عادی، با توجه به سن طلایی انجام مداخله‌های آموزشی و توان بخشی به موقع، می‌تواند باعث صرفه‌جویی در وقت، هزینه‌های آموزشی و درمانی و جلوگیری از برجسب‌خوردن و تبعات روانی و اقتصادی- اجتماعی آن برای خانواده‌ها و اجتماع شود و از وخامت مشکلات آن‌ها و همبودی پیدا کردن با سایر اختلال‌ها از جمله اختلال‌های اضطرابی، خلقی، نقص توجه بیش‌فعالی و مشکلات اجتماعی- هیجانی پیشگیری کرد. از این رو تعیین نقش معلمان در شناسایی و کاهش مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و ارائه راهبردهایی برای خانواده، پیش دبستان و مدرسه، می‌تواند راهگشا باشد (پرهون، ۱۳۹۶).

در برنامه‌ریزی بازنگری شده رشته آموزش کودکان استثنایی دانشگاه فرهنگیان (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴) توانایی شناخت ویژگی‌ها و تفاوت فردی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، پی بردن به اهمیت مداخلات بهنگام، زمینه‌های لازم جهت شناسایی و آموزش دانش‌آموزان با نیازها و شناخت ویژگی آنها، درک فرآیند رشد شناختی و توانایی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و استفاده از زبان هنر برای مطالعه و تحلیل موقعیت‌های تربیتی جهت پرورش ظرفیت‌هایی بر اساس ویژگی‌ها و توانایی‌های هر دانش‌آموز به عنوان شایستگی‌های کلی مورد نیاز دانش‌جو معلمان آموزش ویژه مطرح شده است ولی چارچوب و الگوی مدونی از شایستگی‌ها و استانداردها و راه‌های دستیابی به آن وجود ندارد. از طرفی بسیاری از معلمان با سابقه مشغول به آموزش در مدارس عادی دوره ابتدایی به دلایل مختلف نظیر مرتبط نبودن رشته تحصیلی ایشان با شغل فعلی، نه تنها این دوره‌ها را در دانشگاه‌ها نگذرانده‌اند بلکه تحت آموزش‌های ضمن خدمت

منسجم در رابطه با آموزش تلفیقی - فراگیر هم قرار نگرفته‌اند. این در حالی است که در دوره‌های توانمندسازی که برای معلمان در این راستا تشکیل می‌شود نیز، برنامه‌ای با ساختار مشخص که قابلیت به‌روزرسانی با شرایط و نیازهای تازه را داشته باشد، ارائه نگردیده است. بنابراین خلأ الگوی مناسب برای توانمندسازی معلمان، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین نیروی انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است که کاهش چشمگیر کارآمدی و اثربخشی از عواقب آن است و بیم آن می‌رود، این خلأ در سال‌های آتی افزایش یابد و افت ناگهانی کیفیت آموزش معلمان و منابع انسانی را موجب شده و به تبع آن مشکلات آموزش و پرورش را تشدید کند (خروشی و همکاران، ۱۴۰۲).

در یک تحقیق، نظرات ۲۲۱۹ معلم کلاس‌های عادی و ۳۳۲ معلم کودکان استثنایی که در مدارس عادی به ارائه خدمات تکمیلی مشغول بودند بررسی شد. نتایج نشان داد که نگرش اکثر معلمان در جهت تأیید روش فراگیرسازی است. بخش بزرگی (۷۷ درصد) از معلمان با این شیوه، موافق یا بسیار موافق بودند. معلمانی که آموزش ضمن خدمت یا پیش از خدمت در تعلیم و تربیت استثنایی را گذرانده بودند، با این راهبرد بیش از کسانی که چنین آموزشی ندیده بودند، موافق بودند (به‌پژوه و همکاران، ۱۴۰۱).

معلمان و پژوهشگران به هنگام بحث درباره توانایی‌های معلمان به منظور برآوردن نیازهای متفاوت در کلاس‌های درس آموزش فراگیر، اغلب نگرانی‌هایی را در زمینه آموزش معلمان مطرح می‌کنند. تحقیقات حاکی از آن است که این نگرانی‌ها ممکن است به خوبی شناخته شده باشند. در مطالعه دیگر توسط لورمن و همکاران^۱ (۲۰۱۲) مشخص شد که وضعیت آموزش معلمان تا اندازه‌ای در دهه اخیر تغییر کرده است.

وست وود^۲ (۲۰۱۹) بحث تنگنای زمان^۳ را در کلاس درس برای تلاش در جهت آموزش فراگیر کودکان با ناتوانی مطرح کرده است که معلمان به سادگی نمی‌توانند زمان کافی برای طراحی و ارائه برنامه‌های مؤثر داشته باشند. این نگرانی‌ها همچنین توسط لوید^۴ و همکاران (۲۰۲۰) ابراز شده است و آن‌ها گزارش کرده‌اند که معلمان در نیوزلند با وجود آگاهی از نیازهای دانش‌آموزان، قادر به اصلاح برنامه درسی به منظور انطباق نیازهای آموزشی آنان نیستند. در مطالعه دیگری، آموزش فراگیر با شکست مواجه شده بود زیرا تا اندازه‌ای معلمان قادر به برآوردن نیازهای کودکان با ناتوانی و ارائه یک برنامه درسی مناسب نبودند (فاکس و یاسل دیک^۵، ۲۰۲۰).

1. Loreman et al
2. Westwoo
3. Tyranny of Time
4. Liody
5. Fox & Ysseldyke

همچنین نیازهای معلمان برای ارائه مؤثر آموزش فراگیر در مدارس در پژوهش‌هایی مورد مطالعه قرار گرفته است. از جمله ان.اوگبا^۱ (۲۰۱۹) در نیجریه و سیددیک و کاوایی^۲ (۲۰۲۰) در بنگلادش که با بررسی ۲۵ مطالعه منتشرشده در ۱۵ سال گذشته در این زمینه، گزارش کردند که معلمان به دوره‌های آموزشی جهت یادگیری روش‌های تدریس برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس و مهارت‌های همکاری با ذینفعان در کمیته‌های مدرسه برای آموزش فراگیر باکیفیت نیاز دارند.

لورمن و همکاران (۲۰۱۲) پیشنهاد می‌کنند که میزان موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر می‌تواند به چندین عامل وابسته باشد که شاید مهم‌ترین آن‌ها آماده‌سازی معلمان، نگرش‌ها و فراهم کردن فرصت برای مشارکت است. یک تحقیق انجام شده در استرالیا درباره قابلیت اجرای برنامه‌های آموزش فراگیر، نشان داد که بیشتر کارکنان مدارس در دوره‌های تحصیل بعد از ابتدایی بر نیاز فوری به آموزش ویژه یا حمایت‌های تخصصی اضافی به منظور اصلاح برنامه دانش‌آموزان تلفیقی تأکید می‌کنند (کوکا^۳، ۲۰۱۸).

در تحقیقی با عنوان "تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان بر مبنای مدل یادگیری استم"، الگویی دارای ۶ مؤلفه اصلی؛ شامل دانش و مهارت‌های توسعه حرفه‌ای، دانش و مهارت‌های فردی، دانش و مهارت‌های ارتباطی و دانش و مهارت‌های زندگی، مهارت‌های رشد و توسعه دانش‌آموزان و شرایط مداخله‌ای و همچنین ۲۰ مؤلفه فرعی، ارائه شده است که روابط بین اجزا و وضعیت موجود مؤلفه‌های الگو تأیید گردیده است (گشمردی و اسدالهی، ۱۴۰۳).

در مقاله‌ای با عنوان "توسعه چارچوب ارزیابی شایستگی‌ها در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته" به شناسایی هشت عامل؛ شامل دانش شناختی، دانش فراشناختی، توانش شناختی، توانش فراشناختی، بینش هویتی، بینش اجتماعی، منش فردی و منش میانفردی، پرداخته شده است. یافته‌های بخش کمی بیانگر آن بود که ۳ عامل اول یعنی تأثیرگذاری، شامل توانش فراشناختی، بینش اجتماعی و منش میانفردی، به ترتیب دارای میزان تأثیرگذاری بیشتری نسبت به سایر عوامل است (قربان خانی و همکاران، ۱۴۰۲).

تحقیق "کارورزی در برنامه آموزش مهارت‌آموزان طرح استخدامی ماده ۲۸ آموزش و پرورش؛ چالش‌ها و راهبردها"، مهمترین چالش‌های این برنامه را به ترتیب: فاصله بین برنامه قصدشده و اجرای آن در پردیس‌ها و مراکز تربیت معلم، سرفصل‌ها و منابع درسی برنامه آموزش مهارت‌آموزان، ارزشیابی برنامه، پیشنهادی‌های درس و عناصر اصلی برنامه که شامل: استادان راهنما، معلمان راهنما و مهارت‌آموزان است، شناسایی نمودند (حجازی، ۱۴۰۱).

1. N. Ogba
2. Siddik & Kawai
3. Koca

احمدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیق خود با عنوان "بررسی الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر" نشان‌دادند ضرورت کسب صلاحیت حرفه‌ای بر مفاهیم صلاحیت حرفه‌ای تأثیر معناداری دارد. مفاهیم صلاحیت حرفه‌ای، خصوصیات دانشجومعلم‌ان در اجرای اهداف و عوامل تقویت صلاحیت حرفه‌ای، بر مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای تأثیر معناداری دارد و مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای بر نقش صلاحیت حرفه‌ای در تغییر نظام آموزشی، تأثیر معناداری دارد.

بذرافشان (۱۳۹۹) در رساله دکتري خود با عنوان طراحی و اعتباریابی الگوی آماده‌سازی دانشجو معلم آموزش ویژه بر مبنای رویکرد شایستگی و بررسی اثربخشی آن بر شایستگی مهارت‌های ارتباطی و شایستگی طراحی درس و مناسب‌سازی دانشجومعلم‌ان آموزش ویژه، پنج حوزه اصلی برای شایستگی دانشجومعلم‌ان آموزش ویژه شامل شایستگی‌های مبتنی بر ویژگی‌های فردی، شایستگی‌های مبتنی بر مهارت‌های ارتباطی، شایستگی‌های مبتنی بر اخلاق حرفه‌ای، شایستگی‌های مبتنی بر روش‌شناسی و شایستگی‌های حرفه‌ای و ۷۴ زیرمؤلفه آن را شناسایی نمود. همچنین سه سطح برای رشد و توسعه شایستگی‌های دانشجومعلم‌ان آموزش ویژه و عوامل زمینه‌ای برای توسعه آن شناسایی و چارچوب‌بندی شد. شایستگی‌های فوق از طریق تشکیل گروه‌های کانونی با ده نفر از متخصصان آموزش ویژه و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، اعتباریابی شد. سپس از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته به بررسی وضعیت موجود شایستگی‌های دانشجومعلم‌ان آموزش ویژه پرداخته شد. این نظرسنجی بر روی نمونه ۲۱ نفری از استادان و نمونه ۳۰ نفری از دانشجومعلم‌ان آموزش ویژه صورت گرفت که به شیوه هدفمند انتخاب شدند. نتایج تحلیل محتوا منجر به شناسایی ۱۴ مؤلفه برای الگوی آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان آموزش ویژه بر مبنای رویکرد شایستگی و ۶۰ زیر مؤلفه آن شد که در قالب الگو ارائه گردید. ابتدا الگوی مفهومی که در برگرفته همه این عناصر بود طراحی شد و سپس الگوی روندی که الگویی کاربردی و قابل اجرا است، طراحی و تدوین گردید.

شجاعی و مولائی آرپناهی (۱۳۹۶) پژوهشی به شکل مروری و با هدف برآورده کردن نیازهای گوناگون دانش آموزان با نیازهای ویژه برای شکوفایی توانایی آنها در آموزش فراگیر با عنوان "آموزش متمایز برای دانش آموزان با نیازهای ویژه" انجام داده‌اند. نتایج حاکی از آن است که یکی از راه‌های پاسخگویی به این نیاز، طراحی کلاس درس بر پایه آموزش متمایز است. آموزش متمایز به روش طراحی منظم برنامه درسی، بر پایه نیازهای متفاوت و متنوع دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برای به بیشینه رساندن توانایی یادگیری آنان است. برای طراحی برنامه آموزش متمایز، باید علائق دانش‌آموزان، سبک یادگیری، سطح رشد ذهنی و نیازهای انفرادی آنها شناسایی شود تا استانداردها و اهداف، براساس آنها تعیین شوند

و سپس انطباق و متناسب‌سازهای لازم در عناصر آموزش متمایز، صورت گیرد تا نیازهای فوق برآورده شود.

میونز و همکاران^۱ (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه‌ای تجربیات دانشجومعلمان آموزش‌دیده در دو مدل آموزشی، نشان می‌دهند که طول زمان و میزان قرارگیری در برنامه آموزش دانشجومعلمان، بر میزان شایستگی حرفه‌ای که آنها احساس می‌کنند کسب کرده‌اند، تأثیر دارد. تنانگ^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان حرفه‌ای بودن معلمان و شیوه‌های پیشرفت حرفه‌ای، که با نمونه‌ای به حجم ۵۰۰ نفر انجام شد. آموزش مهارت، دانش و اعتقادات، از طریق فعالیت‌های یادگیری متنوع را در پیشرفت حرفه‌ای، مؤثر دانسته است.

لی فنگ و تیم آر. ساس^۳ (۲۰۱۲) پژوهشی با عنوان چه چیزی معلمان آموزش‌ویژه را خاص می‌کند؟ انجام دادند و مطرح کردند که کیفیت آماده‌سازی و خدمات آموزشی قبل از خدمت، برای ارتقای دستاوردهای آنها در میزان موفقیت دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه آموزشی اثر معناداری دارد.

لی ینجو^۴ (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان "درک خود کارآمدی و کیفیت آمادگی در میان دانشجومعلمان آموزش ویژه"، پشتیبانی از دانشجومعلمان آموزش ویژه با کاهش اضطراب و بهبود رضایت شغلی آنها را بسیار مهم عنوان کرده‌اند. همچنین توصیه شده‌است که دانشجومعلمان، مهارت خود را در استفاده از وب سایت‌های رایگان و منابع چند رسانه‌ای متنوع که دانشگاه برای افزایش کارآمدی برنامه‌های آموزشی خود ارائه می‌دهد، افزایش دهند. همچنین برنامه‌ریزان آماده‌سازی معلمان باید اطمینان حاصل کنند که کلاس‌های دانشگاه، تجربیات معنی‌دار، واقع‌بینانه و چالش‌برانگیزی را ارائه می‌دهند.

جاناناتان چیتیو و وین بریندا^۵ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان آمادگی معلمان در استفاده از تدریس مشترک در کلاس‌های فراگیر، به بررسی میزان آمادگی ۷۷ معلم پرداختند و عنوان کردند اکثریت آنها علی‌رغم گسترش این شیوه در آمریکا، هنوز آمادگی لازم را ندارند و پیشنهادهایی برای بهبود برنامه‌های آماده‌سازی معلمان جهت دستیابی آنها به شایستگی‌های مورد نظر ارائه دادند.

بیگز و همکاران^۶ (۲۰۱۹) و همکاران در پژوهشی با عنوان مربیگری معلمان آموزش‌ویژه، عنوان کردند که اگرچه به برنامه‌های مربیگری برای معلمان آموزش ویژه تازه‌کار، بسیار توجه شده است، تحقیقات کمی وجود دارد که نیازهای معلمان تازه‌کار یا نقش مربی را توصیف کند. آنها ۱۲ مهارت

1. Nancy Maynes et al

2. Hasan Tanang

3. Li Feng & Tim R. Sass

4. Lee Yeunjo

5. Jonathan Chitiyoo & Wayne Brinda

6. Biggs et al

مرتبط با مربیگری را معرفی کردند و بیان کردند که بررسی ادبیات مربیگری بیانگر تفاوت در برنامه‌های درسی و اهداف برنامه برای تعیین نتایج اقدامات لازم است.

با توجه به آنچه مطرح شد ضرورت و اهمیت فراوان طراحی و اعتبارسنجی الگویی برای برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، به شدت احساس می‌شود تا از این رهگذر به بهسازی و رشد حرفه‌ای معلمان و به دنبال آن بهبود یادگیری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بینجامد. از سویی بیشتر پژوهش‌ها در زمینه تعیین اهمیت و لزوم آموزش معلمان انجام گرفته‌است و به طراحی الگوی برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی مدارس عادی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر توجه نشده است. همچنین در مدارس عادی دوره ابتدایی، مشاور وجود ندارد و تعداد مراکز تشخیص و درمان اختلالات یادگیری نیز بسیار کم بوده و پاسخگوی نیاز تمام مدارس نیست. قابل ذکر است هزینه مراجعه به این مراکز برای برخی از اولیا خصوصاً ساکنین روستاها و مناطق عشایری، سنگین است. همچنین در الگوهای ارائه‌شده برای برنامه مذکور، عناصر مواد و منابع یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، زمان و گروه‌بندی مطلوب تحقق بخش نیازهای معلمان در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر به‌ندرت به چشم می‌خورد. حال اگر معلمان شاغل در مدارس عادی در زمینه آموزش دانش‌آموزان ویژه، توانمند گردند، بسیاری از مشکلات یادگیری ایشان قابل حل خواهد بود. یک راه مؤثر در شناسایی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، شناسایی این ویژگی‌ها از طریق بررسی نظرات افراد متخصص و آگاه در زمینه آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نیز بررسی اسناد مرتبط است که منجر به دستیابی به اطلاعات مفیدی در این زمینه می‌گردد. برای همین پرسش اصلی تحقیق این است که ویژگی‌های مطلوب عناصر (مواد و منابع یادگیری، زمان آموزشی، فعالیت‌های یادگیری و نحوه گروه‌بندی) برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی کدامند و اعتبار آن در چه حد است؟

روش

روش انجام پژوهش، آمیخته و از نوع اکتشافی متوالی بود. پژوهش از دو مرحله کیفی و کمی تشکیل شده بود؛ از این رو، مرحله کیفی پژوهش جزء پژوهش‌های اکتشافی است که جهت شناسایی ویژگی‌های مطلوب عناصر و مؤلفه‌های مربوط به الگوی برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و ساخت مدل مفهومی آن، از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی و روش پژوهش اسنادی استفاده شد و در مرحله کمی از روش دلفی‌فازی جهت نیل به اجماع و توافق مدل ترسیم‌شده در بخش تحلیل محتوای کیفی با استفاده از نظر خبرگان، کارشناسان و متخصصان و استفاده از روش کمی جهت برازش مدل به‌دست آمده در مراحل قبلی، بهره گرفته شد.

پس از بررسی مبانی نظری پژوهش در جهت تدوین طراحی سؤالات مصاحبه، ماتریس مفهومی طبقات عناصر و مؤلفه‌های برنامه توانمندسازی معلمان، شناسایی شد و بر اساس آن، سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختارمند شکل گرفت و مصاحبه با افراد متخصص در زمینه آموزش‌های تلفیقی-فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه انجام شد. کدهای حاصل از پاسخ مشارکت‌کنندگان تا زمان رسیدن به اشباع نظری در طبقات تعیین‌شده مربوط به عناصر و مؤلفه‌ها، قرار گرفت. سپس از روش پژوهش اسنادی جهت مطالعه و بررسی منابع و مستندات مربوط به موضوع استفاده شد. پس از مرور عمیق منابع مذکور، ویژگی‌های مطلوب عناصر و مؤلفه‌های برنامه توانمندسازی معلمان بر اساس طبقات ماتریس مفهومی، طبقه‌بندی شد. سپس کدهای حاصل از انجام مصاحبه و بررسی اسناد، مورد بازنگری و تجمیع قرار گرفت و الگوی اولیه برنامه، طراحی شد. در بخش بعدی برای اعتباریابی الگوی ارائه شده، پرسشنامه محقق‌ساخته در دو مرحله ارائه شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه مرحله اول دلفی، داده‌ها، تحلیل شدند. مبنای توافق درخصوص گویه‌های تحلیل شده به این قرار بود که گویه‌هایی که کمتر از ۷۰ درصد میانگین توافق متخصصان را کسب کرده باشند از دور خارج و امکان حضور در پرسشنامه مرحله بعدی را نداشتند. در مرحله دوم، مدل پژوهشگر تأیید شد.

جامعه پژوهش متشکل از ۳ گروه بود :

الف) جامعه آماری در بخش مصاحبه با مشارکت‌کنندگان را ۲۵ نفر از افراد صاحب نظر و آگاه در ارتباط با آموزش‌های تلفیقی-فراگیر اعم از کادراجرایی و آموزشی اداره آموزش و پرورش استثنایی، مدارس ابتدایی استثنایی، مراکز شناسائی و درمان اختلالات یادگیری، معلمان تلفیقی شاغل در مدارس عادی ابتدایی، مدرسان دوره‌های توانمندسازی معلمان و مؤلفان کتاب در زمینه موضوع مورد بحث، تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری هدفمند (گلوله برفی) انتخاب شدند و در یک فرآیند زمانی چهار ماهه، مصاحبه انجام شد. پژوهشگر در مصاحبه با مشارکت‌کننده کد ۲۱ بر اساس یافته‌ها، تشخیص داد که کد جدیدی به کدهای قبلی اضافه نمی‌شود، اما برای اطمینان از رسیدن به اشباع نظری، تعداد مصاحبه‌ها را با ۲۵ مشارکت‌کننده ادامه داد تا داده‌ها کاملاً به اشباع نظری رسیده و مصاحبه را به اتمام رساند.

ب) میدان پژوهش در بخش بررسی منابع علمی و اسناد را تعداد ۳۳ منبع اطلاعاتی شامل کتابها به زبان فارسی و انگلیسی، مقالات و پایان‌نامه‌ها به زبان فارسی و انگلیسی و آیین‌نامه‌ها برای تحلیل محتوای کیفی تشکیل داد. برای نیل به این مقصود، جستجو در سابقه و پیشینه مربوط به کتابها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های موجود در ایران از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی کتابشناسی ملی جمهوری اسلامی ایران (برای کتاب‌های فارسی منتشر شده از سال ۱۳۹۶ تا پایان اسفند ماه سال ۱۴۰۳)؛ پایگاه اطلاعاتی پورتال جامع علوم انسانی برای مقالات منتشر شده فارسی و پایگاه اطلاعاتی پایان‌نامه‌های فارسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران «ایرانداک»، «مگ ایران»،

«مطالعات برنامه‌درسی»، «سیلیویکا» (از سال ۱۳۸۳ تا پایان اسفند ماه سال ۱۴۰۳) و همچنین مقالات انگلیسی موجود در پایگاه اطلاعاتی گوگل اسکولار، اریک و اسکاپوس، بر اساس کلمات و عبارات کلیدی، مورد امعان نظر قرار گرفت. همچنین برای استفاده از اسناد رسمی آموزش و پرورش، به مصوبات شورای عالی، شیوه‌نامه‌ها و آیین‌نامه‌های مربوط به آموزش‌های تلفیقی- فراگیر از بدو تصویب تاکنون، مراجعه گردید. دلیل استفاده از این پایگاه‌ها، جامع بودن اطلاعات کتاب- شناختی، مقاله‌شناختی و پایان‌نامه‌شناختی این سایت‌ها نسبت به سایت‌های مشابه و همچنین وجود پاره‌ای از موارد قانونی نسبت به درج اطلاعات مربوط به کتاب‌ها، مقالات و پایان‌نامه‌ها در این سایت‌ها می‌باشد؛ بنابراین اطلاعات این سایت‌ها به‌عنوان مبنای شناسایی و تعیین جامعه تحقیق مورد نظر قرار گرفته است.

ج) جامعه آماری در بخش کمی پژوهش که به منظور اعتباریابی الگوی طراحی شده بر اساس داده‌های حاصل از بخش کیفی و کسب اطلاعات در این زمینه مد نظر بود، متشکل از ۲۲ نفر از صاحب‌نظران و استادان دانشگاهی متخصص در رشته برنامه‌ریزی درسی، افراد دارای تجربه عملی در زمینه آموزش‌های تلفیقی- فراگیر و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بالاخص مدرسان دوره‌های ضمن خدمت، مؤلفان کتاب‌های مرتبط با موضوع و معلمان موفق در زمینه آموزش‌های تلفیقی- فراگیر بودند که برای پاسخ به پرسشنامه با روش نمونه‌گیری تصادفی گلوله‌برفی، انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده گردید. جهت شناسایی ویژگی‌های مطلوب عناصر و مؤلفه برنامه توانمندسازی معلمان و ارائه الگوی پیشنهادی، از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختارمند و فیش‌برداری استفاده شد و برای گردآوری اطلاعات در زمینه اعتباریابی الگو، از پرسشنامه محقق‌ساخته در دو مرحله بهره گرفته شد.

در تجزیه و تحلیل اطلاعات کیفی حاصل از مصاحبه‌ها، سه فعالیت: ۱. آماده‌سازی (انتخاب واحد تحلیل و بررسی داده‌ها) ۲. سازمان‌دهی (کدگذاری داده‌ها با توجه به مقوله‌ها) و ۳. گزارش ارائه الگو و نقشه مفهومی صورت گرفت. سپس برای تجزیه و تحلیل اطلاعات کیفی به‌دست‌آمده از بررسی منابع علمی و اسناد، پنج فعالیت ۱. تعیین معیارهای انتخاب اسناد ۲. گردآوری منابع ۳. مرور اولیه؛ ۴. شناسایی ویژگی‌ها با استفاده از فیش‌برداری و ۵. حذف ویژگی‌ها و مصادیق مشابه، تجميع برخی مضامین و طبقه‌بندی آنها مطابق با معیارها انجام شد. برای تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها در بخش کمی، از نمودارها و جداول فراوانی دوبعدی و در بخش تحلیل و آزمون‌های استنباطی از آزمون‌های آلفای کرونباخ، آزمون تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عامل تأییدی، رگرسیون و تحلیل مسیر استفاده شد. برای تحلیل آزمون فرضیه‌ها، از الگوی معادلات ساختاری بهره گرفته شد و همچنین از آزمون تحلیل مسیر برای سنجش برازش مدل نهایی استفاده شد. همچنین در تحلیل داده‌های بخش کمی از دو نرم‌افزار SPSS16 و PLS استفاده شده است. قابل

ذکر است از روش ترسیم شبکه مضامین نیز استفاده شد و برای تحلیل داده‌های این بخش از نرم‌افزار MAXQDA بهره گرفته شد.

به‌منظور تعیین اعتبارالگو از روش‌های زیر استفاده شده است:

۱. اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان: از این روش به عنوان اعتباریابی مخاطب، نیز یاد می‌شود. متن مصاحبه و کدهای مستخرج در اختیار تعدادی از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا از نظر آنان ارزیابی شود.

۲. مرور همتا یا پایایی ارزیاب‌ها: بدین‌صورت که علاوه بر پژوهشگر که اقدام به کدگذاری اولیه نمود، محقق دیگری نیز همان متنی را که خود پژوهشگر کدگذاری کرده بود را بدون اطلاع از کدهای او و جداگانه کدگذاری نمود. نزدیکی کدهای انتخاب شده این دو محقق نشان‌دهنده وفای بالا بین این دو کدگذاری است.

۳. سه سوسازی یا مثلث‌سازی: علاوه بر این که جمع‌آوری اطلاعات از افراد مختلف انجام شد، بررسی منابع علمی و اسناد نیز صورت گرفت.

۴. بررسی معیار انتقال‌پذیری یافته‌ها: الگوی پیشنهادی به صاحب‌نظران و افراد آگاه خارج از تیم مصاحبه‌شونده جهت اعتباریابی ارائه گردید.

۵. برای سنجش میزان پایایی پرسشنامه بخش دلفی، به‌منظور تعیین این‌که گویه‌های هریک از مقیاس‌های به‌کار رفته جهت سنجش آن‌دسته از متغیرهایی که به‌شکل مقیاس لیکرت هستند، دارای ارتباط درونی بوده و یک چیز را اندازه می‌گیرند یا نه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید.

۶. مناسب‌بودن نمونه‌های انتخابی با توجه به هدف پژوهش و گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها، مورد توجه قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول (۱) ویژگی‌های جمعیتی جامعه آماری

ویژگی	تعداد	درصد	ویژگی	تعداد	درصد
جنسیت	زن/ دختر	۲۸	۶۳/۶	سابقه	۵-۱
ت	مرد/ پسر	۱۶	۳۶/۴	کار بر	۱۰-۶
تحصیل	کارشناسی	۱۲	۲۷/۳	اساس	۲۰-۱۰
لات	کارشناسی ارشد	۲۱	۴۷/۷	سال	بیش از ۲۰
دکتر	دکتر	۱۱	۲۵	کل جامعه آماری	۴۴

مشخصات مشارکت‌کنندگان، در جدول شماره ۱ درج شده است.

جدول (۲) ماتریس مفهومی مستخرج از پیشینه و مبانی نظری جهت شناسایی ویژگی‌ها و مصادیق عناصر و مؤلفه‌ها

ردیف	عناصر	درون‌مایه‌ها	طبقه‌ها	تعریف	منبع
۱	مواد و منابع یادگیری	- انتخاب منابع - یادگیری - قالب منابع - یادگیری	- انواع منابع یادگیری - ویژگی‌های منابع یادگیری - منابع مبتنی بر حواس - منابع تعاملی	یکی از محصولات نهایی هر طرح برنامه‌دستی، تولید انواع گوناگون مواد آموزشی است و مواد آموزشی به صورت بسته یا کیت تهیه و عرضه می‌شود که این بسته حاوی مواد یادگیری انفرادی فراگیرنده از قبیل کتاب‌درسی، کتاب تمرین، و ... راهنمای معلم و تدریس، آزمون یا ابزار اندازه‌گیری شخصی، وسایل آموزشی مورد استفاده در کلاس درس از قبیل وسایل نمایشی، مرجع و گروهی و تجهیزات دیداری و شنیداری می‌باشد و به طور کلی مواد و منابع یادگیری به دو دسته مواد و منابع مبتنی بر حواس (که نشان‌دهنده نقش حواس در یادگیری می‌باشد) و مواد و منابع تعاملی (که امکان مشارکت یادگیرنده را در آموزش فراهم می‌کند) تقسیم می‌شود.	الف، لوی (۲۰۲۰). برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.
۲	زمان	- برنامه زمانی - مبتنی بر اولویت - برنامه مدیریت شده	- برنامه زمانی مقطعی - برنامه زمانی پیوسته - برنامه زمانی واقع‌گرایانه - برنامه زمانی انعطاف‌پذیر - برنامه زمانی اولویت بندی شده	مدیریت زمان؛ یعنی زمان را به‌طور مؤثر به فعالیت‌های مناسب اختصاص دهیم. مدیریت مؤثر زمان، به افراد و سازمان‌ها اجازه می‌دهد تا بر اساس اولویت‌های خود، فاصله‌های زمانی خاصی را به فعالیت‌های خاصی اختصاص دهند. به عبارت دیگر، اینکه چگونه زمان را مدیریت کنیم، یعنی اینکه از وقت خود، به بهترین شکل استفاده کنیم، زیرا وقت همیشه محدود است.	گرشاسبی، ایوب، فتحی واجارگاه، کورش و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۸). تأثیر یادگیری مشارکتی همیار دبیر و خودارزیایی بر انگیزش خود و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سوم دبیرستانی با رویکرد مدل جیگساو. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰(۳۷)، ۴۵-۶۸. کهرآزهی، مجید و پیرکمالی، محمد علی. (۱۴۰۰). اهمیت و جایگاه عنصر زمان در برنامه‌دستی (مطالعه موردی: شبکه شاد). پژوهش در مطالعات برنامه‌دستی، ۱۱(۱)، ۵۷-۶۹. doi: 10.48310/jcdr.2022.2319

ادامه جدول (۲) ماتریس مفهومی مستخرج از پیشینه و مبانی نظری جهت شناسایی ویژگی‌ها و مصادیق عناصر و مؤلفه‌ها

ردیف	عناصر	درون‌مایه‌ها	طبقه‌ها	تعریف	منبع
۳	فعالیت‌های یادگیری	- قالب فعالیت‌های یادگیری	- از پیش تعیین شده - رویشی	از عنصر فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی با عناوینی چون "تجربیات یادگیری" و "فرصت‌های یادگیری" نیز یاد شده است مارش (۲۰۲۰)، برنامه درسی را شامل مجموعه‌ای از طرح‌های از پیش تعیین شده و تجارب رویشی و درهم‌تنیده می‌داند. بر طبق این تعریف، طرح‌ها به برنامه‌های از پیش‌تعیین شده و تجارب به اتفاقات برنامه‌ریزی نشده در کلاس درس اشاره می‌کنند.	رشتی زاده، الناز، خسروی، رحمت اله و حسینیان، سمیرا. (۱۴۰۳). تاثیر بازی وارسازی فعالیت‌های کلاسی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان پایه دهم در برنامه درسی شیمی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱(۲۱)، ۴۵-۶۰
۴	گروه‌بندی	- شرایط گروه بندی - انواع گروه بندی	- ملاک ساختارگروه - ملاک وحدت - گروه‌های توسعه و بهبود - گروه‌های پروژه‌ای - گروه‌های خودگردان	گروه عبارتست از دو یا چند نفری که با یک الگوی روابط پایدار، به طور منظم با یکدیگر در کنش متقابل هستند و دارای اهداف مشترکی می‌باشند. تیم‌ها برای توسعه و بهبود (ارتقای سطح مهارت یا بهبود وضع حاضر)، اجرای یک پروژه (درمجموع، پروژه‌ها مجموعه‌ای از فعالیت‌های به خصوص هستند که به افراد و سازمان‌ها کمک می‌کنند تا به اهداف تجاری و غیرتجاری خود دست‌یابند. ویژگی‌های متمایز کننده آن شامل منحصر به فرد بودن، داشتن هدف مشخص، محدودیت در زمان و منابع و موقت بودن است) یا به شکل خودگردان (تیم خودمختار فاقد رهبر رسمی است. این تیم می‌تواند خودش رهبر خود را انتخاب کند. رهبری را به صورت دوره‌ای میان تیم‌ها تقسیم کرده و یا بدون رهبر فعالیت کند.	رحیمی‌نیک، اعظم. (۱۳۹۹). تئوری‌های نیاز و انگیزش. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

از آن جا که روش تجزیه و تحلیل و کدگذاری داده‌ها با روش رویکرد محتوای قیاسی صورت گرفته است؛ پس از انتخاب واحد تحلیل و بررسی اولیه مصاحبه‌ها و اسناد، ماتریس مفهومی تحلیل داده‌ها با به کارگیری یک طبقه‌بندی از قبل مشخص شده - که بر اساس مبانی نظری و پیشینه به دست آمده است - آغاز شده که خلاصه آن در جدول شماره ۲ مشاهده می شود.

جدول (۳) تجمیع ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان مستخرج از مصاحبه‌ها و اسناد علمی

عنصر مواد و منابع یادگیری	
الف. مؤلفه انتخاب منابع یادگیری	
خرده‌مقوله	مضامین
الف. انواع منابع یادگیری	- منابع دانشنامه‌ای- مواد و منابع متنوع- منابع محرک یادگیری- مواد برانگیزاننده و جذاب- مواد و منابع مفید- منابع مؤثر و کارآمد- منابع موثق- منابع حمایتی- کاربرد مواد و منابع آموزشی سنتی- منابع اصیل و دست اول- منابع جبران‌کننده محدودیت‌های یادگیری- منابع زمینه محور و تماتیک- منابع مرجع و اصلی- منابع راهنما - منابع دایره‌المعارفی
ب) ویژگی‌های عمومی منابع	- تفاوت استراتژی‌ها و سبک‌های یادگیری- منابع سازگار با سبک و استراتژی‌های یادگیری- کافی نبودن مواد و منابع مکتوب و نیاز به استفاده از منابع مکمل- نبود انگیزه کافی برای مطالعه- تفاوت سبک‌های یادگیری- برانگیزاننده و جذاب بودن منابع - برخورد عملی با دانش آموزان- لزوم عینی و عملی شدن آموزش‌ها- شناسایی دانش‌آموزان پس از ورود به دبستان- آگاهسازی اولیا از مسئولیت‌هایشان - ظرفیت اولیا در پیشبرد اهداف- اولیا، منبع مهم ارتقا قابلیت‌های شغلی- لزوم مشاوره‌های اولیه در پایگاه سنجش جهت والدین - برگزاری دوره‌های مستمر و کاربردی برای اولیا- راهنمایی اولیا به منظور انجام مراقبت‌ها و پیگیری‌های ضروری - نگاه نقادانه به محتوای آموزشی و روش‌های تدریس- یافتن مواد و منابع متنوع- مجموعه‌ای از مواد و منابع آموزشی- جذابیت آموزش با کمک تنوع رسانه‌ها- آموزش مؤثر با کمک تنوع رسانه‌ها

ادامه جدول (۳) تجمیع ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان مستخرج از مصاحبه‌ها و اسناد علمی

ادامه عنصر مواد و منابع یادگیری	
خرده مقوله	ب. مؤلفه قالب منابع یادگیری مضامین
منابع مبتنی بر حواس	- ارائه مطالب به شکل نمایشی- استفاده از کیت‌های آموزشی سینا- کتب و بروشورها و مجلات - ارجحیت مواد و منابع چند رسانه‌ای- نمونه‌های واقعی- وسایل و ابزارهای بازی- کتب صوتی- عکس‌های متحرک صدا دار و بی صدا - منابع مبتنی بر ادراک‌های حسی- رسانه‌های سه بعدی - کتاب، میکروفیلم، میکروفیش- تابلو سفید و سیاه، پارچه‌ای و مغناطیسی- نمودار و چارت و پوستر- عکس و تصویر و اسلاید و فیلم استریپ- فایل‌های صوتی- ماکت، مدل و دایوراما- انواع مواد چاپی- رسانه‌های نوشتاری- رسانه‌های نمایشی- رسانه‌های دیداری ترسیمی- رسانه‌های دیداری غیر ترسیمی- رسانه‌های شنیداری- رسانه‌های سه بعدی
منابع تعاملی	- بهره‌گیری از محیط‌های شبیه‌سازی شده- استفاده از محیط‌های واقعی یادگیری- یادگیری مشاهده‌ای- فرصت‌ها و مزایای حاصل از جلسات آموزش خانواده- اهمیت تعامل با اولیا- لزوم ارتباط دائمی اولیا با معلم- ارائه گزارشات مفید از سوی اولیا- دعوت از متخصصین- بهره‌مندی از تعاملات سازنده به عنوان یک منبع آموزشی- تعامل معلم به عنوان یک یادگیرنده
عنصر زمان آموزشی	
خرده مقوله	الف. مؤلفه برنامه زمانی مبتنی بر اولویت مضامین
برنامه مقطعی	- کفایت زمانی دوره‌های کارورزی و کاربرینی- دوره تحصیل، بهترین زمان آموزش- استفاده از ظرفیت دوره تحصیل- آموزش همکاران جدیدالاستخدام- آموزش‌های بدو ورود- آموزش‌های آغازین- آموزش‌های ابتدایی و پیشرفته- آموزش‌های متناسب با نیاز
برنامه پیوسته	- برنامه پیوسته- آموزش مستمر- آموزش‌های حین کار- آموزش‌های مداوم- آمادگی دائمی مدرسان- ضرورت آموزش‌های پیگیر

ادامه جدول (۳) تجمیع ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان مستخرج از مصاحبه‌ها و اسناد علمی

ادامه عنصر زمان آموزشی عنصر فعالیت‌های یادگیری ب. مؤلفه برنامه زمانی مدیریت شده مضامین	خرده مقوله
- تنظیم برنامه زمانی از طریق پرداختن به نوع، درجه و شکل رفع نیازها- برنامه‌های زمانی ضرب‌الاجلی- تفاوت نیازهای شغلی معلمان - انجام فعالیت‌های پژوهشی نظیر اقدام پژوهی- کفایت اطلاعات ضروری، پایه و مختصر- محدودیت زمانی و گستردگی فعالیت‌ها- زمان و بهره‌وری فعالیت ها -عواقب استفاده نامناسب از زمان-اتلاف هزینه‌ها و منابع -زمان، منبعی غیرقابل برگشت- پیش بینی و کنترل عوامل مؤثر بر زمان آموزش- برنامه زمانی راهبردی- رابطه تنگاتنگ جنبه‌های کاربردی آموزش با مؤلفه تعیین زمان - نیازسنجی - اولویت بندی نیازها - زمان مورد نیاز آموزش - ظرفیت یادگیری یادگیرندگان-تعیین عوامل مؤثر بر زمان آموزش-استعداد و ظرفیت یادگیری - تمرکز بر یک موضوع - فرصت های یادگیری-ماهیت موضوع یادگیری-استفاده مطلوب از زمان- شروع و خاتمه سر وقت-وضع قوانین ساده -کنترل رفتار شرکت کنندگان- فعالیت‌های پربازده -کاهش فعالیت‌های غیرمرتبط با موضوعات- بازخورد گرفتن از شرکت کنندگان - شناسایی عکس‌العمل‌های شرکت کنندگان - هدفمند کردن بازخوردها-استفاده از یادگیری معکوس- مدیریت زمان - تعیین معیار شایستگی زمانی - مدیریت پیوستار زمان- تقویت عوامل افزایش دهنده بازدهی -کنترل عوامل کاهنده بازدهی	برنامه‌ریزی واقع‌گرایانه
- فواصل زمانی بین جلسات- مدت زمان یک جلسه- مناسب بودن زمان - مؤلفه‌های عامل زمان - فواصل زمانی متغیر - فواصل زمانی ثابت- تنظیم زمان پربازده-عدم تعیین بازه زمانی مشخص - استفاده از ماتریس آیزنهاور- درک تفاوت بین فعالیت‌های مهم با فوری- کاهش زمان پرت شده- قانون پارتنر	برنامه زمانی انعطاف‌پذیر برنامه زمانی اولویت‌بندی شده

ادامه جدول (۳) جمع‌ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان مستخرج از مصاحبه‌ها و اسناد علمی

عنصر فعالیت‌های یادگیری	خرد مقله
الف. مؤلفه قالب فعالیت‌های یادگیری مضامین - مهارت طراحی آموزشی- مهارت پیش‌بینی و تنظیم رویدادهای آموزشی- طراحی واحد یادگیری- مدیریت فرآیندهای آموزشی - روش‌های تدریس نوین و مشارکتی - تنظیم سناریوی یادگیری- روش‌های تدریس عینی، عملی و ملموس - آموزش‌های اصولی و هدفمند- درگیر شدن در فرآیند فعالیت‌های یاددهی - یادگیری - تصویرسازی درست از شرایط یادگیری- فعالیت‌های فردی یا تیمی در سناریوی یادگیری- تعیین نقش افراد ذی‌نفع و ذی‌صلاح در جریان یادگیری- سهم حواس برای یادگیری- منحصر به فرد بودن یادگیری- بهبود تکنیک‌های یادگیری- پرسشگری- آموزش مهارت‌های یادگیری و مطالعه- راهبردهای تکرار و مرور- راهبردهای بسط و گسترش معنا- راهبرد سازماندهی - راهبردهای برنامه‌ریزی- راهبردهای نظارت و ارزشیابی- راهبردهای نظم دهی- تسلط خود بر موضوع- یافتن روش‌های کنترل و نظارت بر یادگیری خود- خودکنترلی در یادگیری- خودارزیابی در یادگیری- پایش همه جانبه مشکلات - کشف، جست و جو و پژوهش دائمی- همه گیرشناسی یا میزان شیوع یک مشکل یادگیری-ابتلای همزمان- درگیری همزمان با چند مشکل یادگیری و عوارض ناشی از آن- سبب شناسی- دانستن دلیل یا دلایل عارض شدن یک مشکل یادگیری- تشخیص و درمان مشکلات یادگیری- آموزش پیش‌نیازها - بازنمایی فرآیندهای یادسپاری- فعال سازی انواع حافظه- نقش تمرین در فعال شدن انواع حافظه‌ها- افزایش مهارت معلمی از طریق تمرین - یادگیری مادام‌العمر- یادگیری مستقل و خودتوسعه - پاسخگویی به سؤالات و اظهار نظرها- داشتن صداقت و چشم‌اندازهای شخصی- انتقال مسئولیت انتخاب دامنه محتوا - پذیرش مسئولیت ترتیب و سرعت ارائه محتوا- آموزش چگونگی اعمال کنترل- روش‌های مختلف تمرکز کردن- جلب توجه- تفاوت تمرکز و توجه- تمرکز، سطح عالی تر توجه - روش‌های مختلف جلب توجه- برجسته کردن یک یا چند عنصر محتوایی- طرح پرسش از یادگیرنده- تنوع در آموزش با استفاده از	از پیش تعیین شده

عناصر مختلف- تکنیک پومودورو- قفل شدن سیستم مغز روی کار- عوامل مؤثر بر افزایش تمرکز

ادامه جدول (۳) تجمیع ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان مستخرج از مصاحبه‌ها و اسناد علمی

عناصر فعالیت‌های یادگیری	
الف. مؤلفه قالب فعالیت‌های یادگیری	
مضامین	خرده مقوله
- یادگیری از طریق هنر- یادگیری درباره هنر- تفکر خلاق - یادگیری زیباشناسانه- تفکر انتقادی- کشف راهبردهای شناختی و فراشناختی- فراگیری راهبردهای یادگیری ویژه - توسعه درک شخصی و خویش‌فهمی- سنجیدن میزان - استفاده از چارت مفهومی- یادگیری روش یادگیری - آزمون کردن روش‌های یادگیری - شرح و بسط ایده‌های یادگیری- یادگیرندگان فکور - فعالیت‌های تأملی- دستیابی به ابزاری برای نمایش تفکرات خود- برخورداری از تفکر مجددانه و دقت نظر- احساس کنترل آگاهانه و نگرش نسبت به آموزش	
عناصر گروه‌بندی مطلوب	
الف. مؤلفه شرایط گروه‌بندی	
مضامین	خرده مقوله
- انسجام گروه - تشریح ملاک‌های موفقیت- تعیین نقش اعضا- بررسی سطح کارکرد اعضا- ایجاد حس مسئولیت‌پذیری - پایداری با وحدت- دوری از تفرقه- نفی زوال- ایجاد حس همبستگی، مهم ترین عنصر گروه‌بندی- همبستگی مثبت در رسیدن به هدف	
ملاک ساختار گروه	
ملاک وحدت	

ادامه جدول (۳) تجمیع ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان مستخرج از مصاحبه‌ها و اسناد علمی

ادامه عنصر گروه‌بندی مطلوب ب. مؤلفه انواع گروه‌بندی مضامین	خرده مقوله
- اهمیت تبادل تجارب- گروه‌های تعاملی- تناسب گروه‌بندی با هدف- گروه‌های هدفمند- گروه‌بندی غیرتصادفی - تشکیل گروه‌های یکسان و همگن- گروه‌های کوچک و ترکیبی- گروه‌های ناهمگن- تسلط معلمان بر تدریس یک ماده درسی- نقش پایه تحصیلی در گروه‌بندی - گروه‌های همپایه- تجربه و تخصص در تدریس یک پایه- گروه بندی بر پایه توانایی های مشابه- گروه‌های همتا- فراهم شدن فرصت کار کردن با همتایان- گروه‌بندی - ایجاد فضای عاطفی، مناسب ترین شکل گروه‌بندی	گروه‌های توسعه و بهبود
- انتخاب معلمان علاقه‌مند در شرایط محدودیت‌زا- استفاده از ظرفیت مدرسان میانی- گروه‌بندی به منظور اجرای طرح های آزمایشی- انتخاب معلمان داوطلب و پیگیر- گروه‌های منتخب-انتخاب مدارس برخوردار از امکانات- گروه‌های اقتضایی- استفاده از قابلیت‌ها درانجام فعالیت‌های تخصصی - تخصص در تولید محتوای الکترونیکی- گروه‌های مشارکتی یا همیارانه- یاران در یادگیری - گروه‌های منسجم	گروه‌های پروژه‌ای
- گروه‌های داوطلبانه - گروه‌های فرماندهی و تخصصی	گروه‌های خودگردان

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، پس از تجمیع کدهای حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان و بررسی اسناد، در زمینه عنصر مواد و منابع یادگیری (ویژگی‌های مطلوب این عنصر در دو درون‌مایه و چهار طبقه مشتمل بر انتخاب منابع یادگیری، با طبقات انواع منابع یادگیری و ویژگی‌های منابع یادگیری و قالب منابع یادگیری) با طبقات منابع مبتنی بر حواس و منابع تعاملی) به دست آمد. یافته‌ها در خصوص عنصر زمان آموزشی تحقق بخش نیازهای معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی در دو درون‌مایه و پنج طبقه به نام های برنامه زمانی مبتنی بر اولویت (با طبقات

برنامه مقطعی و برنامه پیوسته) و برنامه زمانی مدیریت شده (با طبقات برنامه ریزی واقع گرایانه، برنامه زمانی انعطاف پذیر و برنامه زمانی اولویت بندی شده) جا می گیرد. در زمینه عنصر فعالیت های یادگیری، ویژگی ها و مصادیق در یک درون مایه با عنوان قالب فعالیت های یادگیری و دو طبقه فعالیت های از پیش تعیین شده و فعالیت های رویشی، حاصل شد. یافته های مربوط به ویژگی های عنصر گروه بندی مطلوب تحقق بخش نیازهای معلمان در دو درون مایه و پنج طبقه با عناوین شرایط گروه بندی (با طبقات ملاک ساختار گروه و ملاک وحدت) و انواع گروه بندی (با طبقات گروه های توسعه و بهبود، گروه های پروژه ای و گروه های خودگردان) قرار دارند.

جدول (۴) رتبه بندی شاخص های ویژگی های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان

رتبه بندی شاخص های عنصر مواد و منابع آموزشی تحقق بخش نیازهای معلمان				
متغیر	مؤلفه	گویه ها	میانگین	رتبه
انتخاب منابع	ویژگی های اختصاصی	منابع آموزشی باید حالت مرجع و دانشنامه ای داشته باشند.	۴/۴۵	۸
یادگیری		منابع آموزشی باید اصیل و دست اول بوده مفید و قابل موثق باشد.	۴/۵۷	۶
	ویژگی های عمومی	منابع آموزشی باید سازگار با سبک و استراتژی های یادگیری دانش آموزان با نیازهای ویژه باشد.	۴/۵۲	۷
	منابع	منابع آموزشی باید ضمن عمومی بودن، قابل فهم و ساده و انگیزاننده مطالعه و یادگیری باشد.	۴/۸۲	۱
قالب منابع	منابع مبتنی بر	منابع آموزشی باید صوتی و تصویری باشد تا بتواند انگیزه یادگیری را تسهیل	۴/۶۱	۴
یادگیری	حواس	ببخشد.		

ادامه جدول (۴) رتبه‌بندی شاخص‌های ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان

رتبه‌بندی شاخص‌های عنصر مواد و منابع آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان				
رتبه	میانگین	گویه‌ها	مؤلفه	متغیر
۲	۴/۷۳	استفاده از منابع آموزشی مصور و منابع آموزشی صوتی و تصویری مفید می‌باشد.		قالب منابع یادگیری
۳	۴/۷	بهره‌گیری از محیط‌های شبیه‌سازی‌شده در تهیه منابع آموزشی مفید است.	منابع تعاملی	
۵	۴/۶۱	بهره‌مندی از تعاملات سازنده معلمان با والدین دانش‌آموزان به عنوان یک منبع آموزشی غنی محسوب می‌شود.	منابع مبتنی بر حواس	
	۴/۶۳	مواد و منابع آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان		
رتبه‌بندی شاخص‌های عنصر زمان آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان				
رتبه	میانگین	گویه‌ها	مؤلفه	متغیر
۹	۴/۵۲	برنامه‌های درسی باید در طول زمان آموزشی تدریس شوند.	برنامه مقطعی	برنامه زمانی مبتنی بر اولویت
۳	۴/۷۵	برنامه‌های درسی باید هم ابتدایی و هم پیشرفته و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان باشد.		
۱	۴/۸	آموزش‌ها باید مستمر و دائمی باشند.	برنامه پیوسته	
۴	۴/۷۳	آموزش، ضمن مداوم بودن باید از طرف معلمان پیگیری شوند.		
۷	۴/۶۶	برنامه‌ریزی باید طوری باشد که ضمن بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان بتوانند عکس‌العمل آنان را سنجش نمود.	برنامه‌ریزی واقع-گرایانه	برنامه زمانی مدیریت شده

ادامه جدول (۴) رتبه‌بندی شاخص‌های ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان

رتبه‌بندی شاخص‌های عنصر زمان آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان				
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	رتبه
برنامه انعطاف‌پذیر		در برنامه‌ریزی آموزشی باید ضمن توجه به مدیریت زمان، بهره‌وری فعالیت‌ها را نیز در نظر گرفت.	۴/۶۸	۵
		در برنامه‌ریزی باید توجه داشت که برنامه باید هم ثابت و هم متغیر باشد.	۴/۶۸	۶
		مناسب‌بودن زمان برنامه آموزشی باید لحاظ گردد تا بیشترین بازدهی را داشته‌باشد.	۴/۷۷	۲
برنامه اولویت‌بندی شده		در برنامه‌ریزی باید از قانون پارتو بهره‌گرفت.	۴/۳۲	۱۰
		در برنامه باید درک کافی نسبت به تفاوت فعالیت‌های مهم با فوری را داشت و لحاظ نمود.	۴/۵۹	۸
		زمان آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان	۴/۶۵	
رتبه‌بندی شاخص‌های عنصر فعالیت‌های یادگیری تحقق‌بخش نیازهای معلمان				
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	رتبه
قالب فعالیت‌های یادگیری	از پیش تعیین شده	فعالیت‌های یادگیری باید منطبق با روش‌های نوین تدریس و مشارکتی باشد.	۴/۷۳	۳
		در فعالیت‌های یادگیری باید از روش‌های تدریس عینی، عملی و ملموس به منظور آموزش‌های اصولی و هدفمند، بهره‌گرفت.	۴/۷۳	۴
	رویشی	در یادگیری باید از تفکر خلاق و انتقادی و نگاه زیباشناسانه بهره‌گرفت.	۴/۸۲	۱

ادامه جدول (۴) رتبه‌بندی شاخص‌های ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان

رتبه‌بندی شاخص‌های عنصر فعالیت‌های یادگیری تحقق‌بخش نیازهای معلمان				
رتبه	میانگین	گویه‌ها	مؤلفه	متغیر
۲	۴/۸۲	در یادگیری باید به فعالیت‌های تأملی توجه نمود و به توسعه درک شخصی و خویشتن فهمی بهاء داد.		قالب فعالیت‌های یادگیری
	۴/۷۸	فعالیت‌های یادگیری تحقق‌بخش نیازهای معلمان		
رتبه‌بندی شاخص‌های عنصر نحوه گروه‌بندی مطلوب تحقق‌بخش نیازهای معلمان				
رتبه	میانگین	گویه‌ها	مؤلفه	متغیر
۱	۴/۸۴	در گروه‌بندی به انسجام گروه و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری توجه نمود.	ملاک ساختار گروه	شرایط گروه‌بندی
۳	۴/۷۵	در گروه‌بندی به تعیین نقش اعضا و سطح کارکرد اعضا باید توجه نمود.		
۴	۴/۷۵	در گروه‌بندی باید به پایداری و وحدت گروه توجه داشت.	ملاک وحدت	
۵	۴/۷۵	در گروه‌بندی به دوری از تفرقه و ایجاد حس همبستگی در گروه باید توجه داشت.		
۲	۴/۷۷	در گروه‌بندی باید به اهمیت تبادل تجربه در بین اعضا گروه توجه نمود.	گروه‌های توسعه و بهبود	انواع گروه‌بندی
۶	۴/۷۵	در گروه‌بندی باید به گروه‌های تعاملی و تناسب گروه‌بندی با هدف توجه نمود.		
۸	۴/۶۶	در گروه‌بندی باید به انتخاب معلمان علاقمند در شرایط محدودیت‌زا توجه داشت.	گروه‌های پروژه‌ای	
۷	۴/۶۸	در گروه‌بندی باید به انتخاب معلمان داوطلب و پیگیر توجه داشت.		
۹	۴/۶۶	در گروه‌بندی باید به گروه‌های داوطلبانه توجه داشت.	گروه‌های خودگردان	
۱۰	۴/۵	در گروه‌بندی باید به گروه‌های فرماندهی و تخصصی توجه داشت.		
	۴/۷۱	نحوه گروه‌بندی مطلوب تحقق‌بخش نیازهای معلمان		

برای رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر توانمندسازی معلمان از روش جداول آمار توصیفی استفاده شده است. که نتایج براساس خروجی نهایی در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول (۵) آماره تحلیل پایایی گویه‌های مربوط به دور (راند) دوم دلفی

عنوان متغیر	تعداد گویه‌ها	مقدار آلفای کرونباخ	وضعیت پایایی
مواد و منابع آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان	۸	۰/۹۱۱	قابل قبول
زمان آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان	۱۰	۰/۹۳۳	قابل قبول
فعالیت‌های یادگیری تحقق‌بخش نیازهای معلمان	۴	۰/۹۶۱	قابل قبول
نحوه گروه‌بندی مطلوب تحقق‌بخش نیازهای معلمان	۱۰	۰/۹۷۴	قابل قبول

باتوجه به نتایج جدول شماره ۵، بر مبنای ضریب روایی آلفا کرونباخ، آلفای گویه‌های مربوط به متغیرهای پژوهش، بالای ۷۰ درصد می‌باشند و بنابراین می‌توان گفت از قابلیت اعتماد و پایایی لازم و مطلوبی برخوردار هستند.

جدول (۶) نتایج پیش‌آزمون آلفای کرونباخ متغیرهای اصلی پژوهش

عنوان متغیر	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ	نتیجه آزمون
مواد و منابع آموزشی	۸	۰/۸۱۲	تأیید
زمان آموزشی	۱۰	۰/۷۵۳	تأیید
فعالیت‌های یادگیری	۴	۰/۷۲	تأیید
نحوه گروه‌بندی مطلوب	۱۰	۰/۸۱۷	تأیید

در جدول شماره ۶ نتایج آزمون آلفای کرونباخ آورده شده است. جهت بررسی اعتبار سازه‌ای مدل، از شاخص متوسط واریانس استخراج شده، استفاده شد. برای این شاخص حداقل مقدار قابل قبول طبق نظر «مگنر^۱ و همکاران» برابر ۰/۵ می‌باشد. این شاخص در تمامی ابعاد سازه مورد بررسی به‌منظور طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، بالای ۰/۵ بود. لذا متغیرهای پنهان توانسته‌اند بالای ۵۰ درصد واریانس مشاهده‌پذیرها را تبیین نمایند و در نتیجه روایی همگرایی مدل حاضر مورد تأیید است.

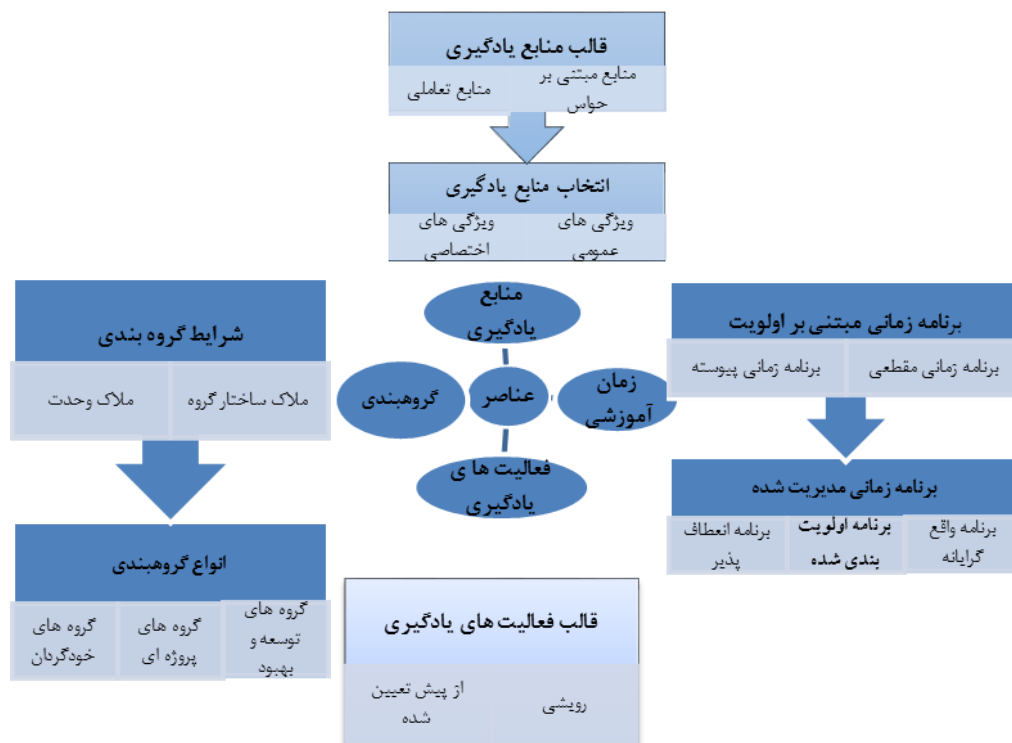
1. Magner

جدول (۷) مؤلفه‌های نیکوئی برآزش شرایط علی و سنجش روابط علی بین مؤلفه‌ها

متغیرها	نمونه اصلی	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	آماره T	سطح معنی‌داری
تجمع مواد و منابع آموزشی >- توانمندسازی معلمان	۰/۱۱۱	۰/۱۱۱	۰/۰۵۰	۲/۴۸۹	۰/۰۲۶
تجمع زمان آموزشی >- توانمندسازی معلمان	۰/۰۸۷	۰/۱۱۸	۰/۰۸۱	۲/۱۲۹	۰/۰۰۰
تجمع فعالیت‌های یادگیری >- توانمندسازی معلمان	-۰/۳۰۰	-۰/۰۱۸	-۰/۰۵۱	۲/۰۶۸	۰/۰۰۰
تجمع نحوه گروه‌بندی مطلوب >- توانمندسازی معلمان	۰/۱۰۸	۰/۰۹۳	۰/۰۵۰	۱/۹۸۵	۰/۰۳۲

همان‌طور که در جدول شماره ۷ به‌عنوان خروجی مدل معادلات ساختاری برای شاخص‌های شرایط علی آورده شده، براساس ارزش عددی مربوط به بارهای عاملی، ضرایب برآورد شده کلیه مسیرها، معنادار می‌باشد. مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از ابعاد و گویه‌های مربوط به شاخص‌های مؤثر توانمندسازی معلمان در حوزه آموزش تلفیقی- فراگیر، نشان‌دهنده قدرت بار عاملی بر عامل (متغیر مکنون) بوده و براساس نتایج به‌دست‌آمده از مدل معادلات ساختاری، مقدار x^2/df محاسبه شده برای شاخص‌های نه‌گانه برندسازی بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد، لذا قابل استنباط است که مدل علی در نظر گرفته‌شده برای تبیین شاخص‌های مؤثر توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، دارای برآزش نیکوئی مناسب می‌باشد.

الگوی شماتیک ویژگی‌ها و مصادیق به دست آمده از مبانی نظری و مصاحبه‌ها برای عناصر برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، در شکل زیرقابل مشاهده است:



شکل (۱) مدل برنامه توانمندسازی معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه

در شکل شماره ۱ درون مایه ها و طبقات مربوط به ویژگی ها، مصادیق و مؤلفه های چهار عنصر منابع یادگیری، زمان آموزشی، فعالیت های یادگیری و گروه بندی برنامه توانمندسازی معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه که بر اساس تلفیق مفاهیم و کدهای مستخرج از اسناد علمی و مصاحبه ها، به دست آمده است، مشاهده می شود.

بحث و نتیجه گیری

در پاسخ به سؤال اول پژوهش (مواد و منابع یادگیری تحقق بخش نیازهای معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی)، مشخص شد که عمومی، قابل فهم و ساده و انگیزاننده بودن، جزء ویژگی های منابع یادگیری است که رتبه اول را در بخش کمی به دست آورد. در این زمینه می توان به نظر ولف و ژيرو^۱ (۲۰۱۵) رولاند جی و همکاران^۱ (۲۰۱۲) اتکا کرد که بیان می کنند که

1. Woolf & Gyro

در برنامه درسی مبتنی بر تعلیم و تربیت انتقادی که خود می‌تواند بستر ساز برنامه درسی شایستگی محور باشد، کلاس درس، مکانی است که در آن فرصت‌های تعاملات اجتماعی، نقد، پژوهش، طرح مسئله و امکان تجربه با سبک‌های مختلف یادگیری را فراهم می‌آورد که یادگیرندگان به فهم غنای سنت‌های فرهنگی متفاوت و صداها و گوناگون آشنا شوند و بیاموزند که چطور عمل کنند، و در مباحث انتقادی و اجتماعی و اخلاقی، فعالانه شرکت کنند. همچنین مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند ویژگی‌های محتوا و منابع یادگیری برنامه درسی سازنده‌گرا بایستی شامل استفاده از منابع اصلی درسی، استفاده از مواد یادگیری مختلف مانند کتاب، مقاله، چند رسانه‌ای، تعیین محتوای درس در فرایند دوره، استفاده از منابع متعدد و غنی، اهمیت جذابیت محتوا برای یادگیرنده، باشد. قابل ذکر است مضامین جدیدی نظیر منابع دانشنامه‌ای و زمینه محور و تماتیک به عنوان مواد و منابع یادگیری، جزء یافته‌های بی بدیل این پژوهش در پاسخ به این سؤال شناخته شد.

مستمر و دائمی بودن آموزش‌ها، به عنوان گویۀ دارای رتبه اول در پاسخ به سؤال دوم (زمانبندی مطلوب تحقق بخش نیازهای معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی) در بخش کمی شناخته شد که با نتایج تحقیق میچرا و همکاران^۲ (۲۰۱۰)، هانتلی^۳ (۲۰۱۲)، وار و همکاران^۴ (۲۰۱۹)، شارما^۵ (۲۰۱۳)، زامیاتین^۶ (۲۰۱۲) و راغب و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر یادگیرنده مادام العمر، تحلیل و ارزیابی کیفیت عملکرد خود، توانایی انجام هر دو فعالیت‌های مستقل و گروهی، آشنایی و استفاده از مواد آموزشی متنوع، فراهم کردن امنیت محیط یادگیری، مدیریت زمان و ارج‌گذاری بر تلاش دانش‌آموزان، آشنایی با اصول برنامه‌های آموزشی ویژه، پرورش مهارت‌های اجتماعی و اعتماد به نفس کودکان، آشنایی با فنون ارزشیابی گوناگون، تلاش برای برقراری ارتباط مناسب با خانواده، شایستگی‌های ضروری که باید در دانشجومعلمان آموزش ویژه، توسعه پیدا کند، معرفی شده است. استفاده از ماتریس آیزنهاور و قانون پارتو نیز در زمان‌بندی دوره‌های توانمندسازی، به عنوان یافته‌های جدید در کنار کدهای بی‌شمار دیگری در پاسخ به این سؤال، لحاظ می‌شوند.

بهره‌گیری از تفکر خلاق و انتقادی و داشتن نگاه زیباشناسانه، گویۀ دارای رتبه اول در مطالعات بخش کمی سؤال سوم پژوهش (فعالیت‌های یادگیری تحقق بخش نیازهای معلمان دانش‌آموزان با

-
2. Roland G et al
 1. Mishra et al
 2. Huntly
 3. Vare et al
 4. Sharma
 5. Zamyatin
 6. Fulantelli & Oprea
 7. Lee Patterson et al
 8. Ford

نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی) بود. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش فولانتلی و اپری^۱(۲۰۱۱) و لی پاترسون و همکاران^۲(۲۰۱۱) که عنوان کردند فعالیت‌های یادگیری در برنامه توانمندسازی معلمان مبتنی بر شایستگی باید بر انتقال‌پذیری شایستگی‌ها از یک موقعیت و موضوع درسی به موقعیت و موضوعات دیگر تأکید داشته‌باشد، حمایت می‌شود. به زعم فورد^۳(۲۰۱۴) از دیگر ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها (ویژه معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه)، تأکید آن بر تلفیق دانش، مهارت و نگرش در فعالیت‌ها و مشارکتی بودن است. تنانگ^۴(۲۰۱۴) و ادیب و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود به لزوم اصلاح برنامه‌های آموزشی و رفع نواقص می‌پردازد و آموزش جدیدی را برای اهدافی که به خوبی محقق نشده طراحی و اجرا می‌کند. فعالیت‌های آموزشی و یادگیری مناسب‌تری را جایگزین می‌سازد، فعالیت‌های ناکارآمد را حذف یا اصلاح می‌کند و به غنی‌سازی برنامه‌های آموزشی می‌پردازد. قابل ذکر است کدهای استخراج شده زیادی از تازه بودن یافته‌ها در پاسخ به این سؤال، حکایت دارد که گنجاندن یادگیری از طریق هنر و یادگیری درباره هنر به عنوان فعالیت‌های یادگیری در برنامه توانمندسازی معلمان به عنوان قسمتی از یافته‌های مخصوص این پژوهش در پاسخ به این سؤال، تشخیص داده‌شد.

توجه به فعالیت‌های تأملی و تدریس عینی و ملموس از گویه‌های دیگر مورد تأیید مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سؤال سوم بود که با نتایج پژوهش لی و همکاران^۱(۲۰۱۹) همخوانی دارد. وی نشان داد پروژه یادگیری تجربی، بستر یادگیری مفیدی را فراهم می‌کند تا معلمان تازه کار بتوانند به مربیان مؤثر تبدیل‌شوند؛ برنامه‌ریزی‌کنند، آموزش‌دهند و تأمل و اظهارنظر نمایند. همچنین با یافته دیگر ایشان که نشان‌دادند یک دوره یادگیری تجربی می‌تواند در برنامه آموزش اولیه معلم گنجانده‌شود به طوری که آن‌ها بتوانند فراتر از یادگیری برای تقویت و توسعه صلاحیت حرفه‌ای خود تقویت شوند، هماهنگی دارد.

توجه به انسجام گروه و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری به عنوان گویه دارای رتبه اول در بخش کمی پاسخ به سؤال چهارم (گروه‌بندی مطلوب تحقق بخش نیازهای معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی)، شناخته شد. این یافته با نتایج تحقیقات جانسون و همکاران^۲(۲۰۱۴) و لی فنگ^۳(۲۰۱۲) و استانداردهای حرفه‌ای تدریس نیازهای ویژه دفتر ملی و نیز استانداردهای محتوایی فارغ‌التحصیلان آموزش و پرورش ویژه ایالت ایندیانا در سال ۲۰۱۵ که می‌گوید تعامل بین یادگیرندگان، محتوا و تدریس با دو شرط مهم تعاملی می‌شود: اول این واقعیت که تدریس، حرفه‌ای است با برخی انتظارات اخلاقی و فنی. انتظار این که معلمان، مشارکتی کار کنند، از طریق استفاده مداوم از دانشی که از طریق تعامل با دانش‌آموزان و همکاران حاصل می‌

1. Lee et al

2. Johnson et al

3. Li Feng

شود، ممکن می‌گردد. و شرط دوم این که یادگیری باید در خدمت آزادی باشد، یعنی باید اهدافی را در نظر داشته باشند که برای یادگیرندگان فرصت یادگیری اینکه به طور کامل در زندگی سیاسی، مدنی و اقتصادی جامعه شرکت کنند را ایجاد کند، همخوانی دارد. قابل ذکر است بیشتر یافته‌ها در پاسخ به این سؤال بدیع و تازه می‌باشد من جمله در نظر گرفتن گروه‌های فرماندهی و اقتضایی در هنگام گروه‌بندی معلمان در دوره های توانمندسازی که از تازه ترین مضامین کشف شده در این پژوهش در پاسخ به سؤال فوق می‌باشد.

یافته‌ها در پاسخ به سؤال پنجم پژوهش (اعتبارسنجی الگوی برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی) مشخص نمود که برنامه درسی تدوین شده در طی دو مرحله از نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی با درجه علمی استادیار به بالا از نظر ویژگی‌های بیان شده برای مؤلفه‌های عناصر برنامه درسی توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی و هم چنین مناسب بودن بیان ادبیات، مورد تأیید قرار گرفته است؛ به علاوه در مقایسه دیدگاه عوامل اجرایی و آموزشی صاحب نظر در آموزش های تلفیقی-فراگیر و بر اساس تحلیل عاملی، اعتبار عناصر برنامه درسی مذکور تأیید گردیده است که جداول مربوط به آن در بخش یافته‌ها آمده است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات دیگر از جمله پژوهش‌های خارجی نظیر مالدر^۱ (۲۰۱۷)، گانش^۲ (۲۰۱۷)، دیمنت^۳ (۲۰۱۳)، امان الزبون^۴ (۲۰۱۳) زامیاتین^۵ (۲۰۱۲) و آنجوسیلوا^۶ (۲۰۱۰) و پژوهش‌های داخلی داخلی نظیر راغب و همکاران (۱۴۰۰)، وقورکاشانی (۱۳۹۸)، الماسی (۱۳۹۶)، مهرمحمدی (۱۳۹۸) و ملکی (۱۳۹۷) هماهنگی دارد و حمایت می‌شود. بنابرین برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی-فراگیر در عناصر مواد و منابع یادگیری، زمان آموزش، فعالیت‌های یادگیری و گروه‌بندی مطلوب، می‌تواند تجهیز کردن مخاطبان به دانش، مهارت، توانایی‌ها، ویژگی‌ها و کیفیت‌های دیگر و هم‌چنین تجربه‌های جمعی که منجر به فراگیری قابلیت‌های مورد نیاز در مواجهه با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در سطح مدارس عادی دوره ابتدایی می‌شود را در برگیرد.

با وجود همخوانی بین نتایج این پژوهش با پژوهش‌های مشابه پیشین، بسیاری از یافته‌ها نو و بدیع بوده و با توجه به نیازمندی های آموزگاران دوره ابتدایی در مدارس عادی در مواجهه با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، حاصل شده است. اتخاذ رویکرد مطلوب در برنامه توانمندسازی معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، موجب می‌شود عناصر برنامه (مواد و منابع یادگیری، زمان، فعالیت‌های یادگیری و گروه‌بندی) به طور واضح شکل گیرد. از این روی، الگوی

1. Mulder
2. Ganesh
3. Demonte
4. Eman Al-Zboon
5. Zamyatin
6. Anjossilva

مطلوب این برنامه، از حیث ویژگی‌های منحصر به فرد خود، در سال‌های اخیر مورد توجه خاص اغلب نظام‌های آموزشی جهان قرار گرفته است. به زعم صاحب‌نظران، نقاط قوت این رویکرد موجب شده است که میزان استفاده از آن رو به افزایش باشد. به طوری که الگوی یاد شده بر رشد شایستگی‌های اساسی مورد نیاز معلمان در زندگی حرفه‌ای تأکید دارد. از سویی در این پژوهش سعی بر آن بوده است که عناصر کمتر دیده شده برنامه مورد نظر و ویژگی‌های آن شناسایی و اعتبارسنجی گردد. قابل ذکر است برای اولین بار چنین الگویی به شکل منسجم و چارچوب‌بندی شده و به خصوص در دوره ابتدایی و آن هم در مدارس عادی، ارائه گردیده است؛ برای همین می‌توان گفت این الگو می‌تواند برای برنامه‌ریزان درسی، نقش راهنما در تشخیص و تعیین عناصر و مؤلفه‌های برنامه توانمندسازی معلمان در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر به خصوص دوره‌های اول و دوم ابتدایی را ایفا نماید؛ چرا که یکی از رسالت‌های اساسی برنامه‌های توانمندسازی معلمان، فراهم کردن شرایطی است که در آن منابع انسانی کارآمد تربیت شود.

در حال حاضر، استانداردهای معلمی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دفتر ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای که ویرایش اول و دوم آن به ترتیب در سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۵ صورت گرفته است به همراه استانداردهای محتوایی فارغ‌التحصیلان آموزش و پرورش ویژه ایالت ایندیانا (۲۰۱۰) در کنار متون مربوط به آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، در اختیار سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور قرار گرفته است. بنابراین تدوین شایستگی‌های معلمی، سندی پویاست که مرتباً بازنگری می‌شود. پیشنهاد می‌شود الگوی حاصل از نتایج این تحقیق که با در نظر گرفتن پایش مداوم نیازهای آموزشی مخاطبان، امکان پویایی و همگام شدن با تغییرات آتی را دارد، از آن در بازنگری‌های برنامه‌های توانمندسازی معلمان در حوزه آموزش‌های تلفیقی- فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه استفاده شود.

همچنین پیشنهاد می‌گردد برای اینکه طراحی برنامه‌های توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی عادی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر به درستی و در سطح مطلوب انجام پذیرد، کارکنان مدارس عادی ارتباط مؤثری با کارکنان آموزش و پرورش استثنایی برقرار کنند.

طبق نتایج مربوط به عنصر فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، پیشنهاد می‌شود برای ارتقای سطح توانمندی معلمان، از فعالیت‌های یاددهی-یادگیری مشارکتی در دوره‌ها بهره‌گیری شود و از تکیه صرف بر ارائه اطلاعات تئوری و نظری اجتناب گردد.

با توجه به اهمیت موضوع توانمندسازی معلمان و تأثیر آن در کیفیت بخشی به عملکرد ایشان در کلاس‌های درس، این برنامه‌ها به گونه‌ای تنظیم گردد که فرصت بیان و اشتراک‌گذاری تجارب یادگیری، تأمل‌گری و بازاندیشی و مقایسه عملکرد خود با سایر هم‌تایان را به اندازه کافی فراهم کند. در ارزشیابی مهارت‌ها، توجه به سطوح مختلف رشد توانمندی‌ها لحاظ گردد.

با توجه به اهمیت مشارکت و تعامل بین معلمان به منظور مؤثرتر نمودن حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، لازم است فرصت‌هایی برای عرضه تجارب زیسته در قالب فعالیت‌های متنوع نظیر جلسات گفتمان حرفه‌ای با همکاران و والدین، در دوره‌های آموزش فراهم شود. با توجه به ضرورت جلب مشارکت اولیا دانش‌آموزان گروه هدف در شناسایی ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و فراهم کردن حمایت‌های لازم از سوی ایشان، نیازمند ایجاد فرصت‌هایی برای تمرین و گسترش سواد و مهارت‌های ارتباطی و اشتراک‌گذاری تجربیات در برنامه توانمندسازی معلمان است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش بخش‌های مختلف پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

از حسن توجه و مساعدت مؤلفان، متخصصان، کارشناسان و کادر اجرایی و آموزشی توانمند مدارس در حوزه آموزش‌های تلفیقی- فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

این مقاله، مستخرج از رساله دکتری تخصصی خانم فاطمه محمدی دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک با عنوان طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه توانمندسازی معلمان مدارس عادی ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، است و هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده‌است.

References

- Adib, Y., Mirasab, M., Rafieian, K., Rashidzadeh, A., & Khatami, A. (2020). Understanding the experiences of teachers in schools with special needs from inclusive education: A phenomenological study. *Child Mental Health Quarterly*, 4(4), 193-204. [In Persian]
- Ahmadipour, M., Hashemi, S. A., Ranjbar, M., & Behrooz, M. (2021). Investigating the model of professional competencies of student teachers of Farhangian University of Bushehr province. *Jundishapur Education Development Journal Quarterly Journal of Medical Sciences Education and Development Center Year 12, special issue 2021*. [In Persian]
- Anjossilva, E. M. V. (2010). Pedagogic competency of the Brazilian university professors; Available at: <http://www.aare.edu.au/01pap/sil01089.htm>
- Almasi, H., Zarei Zavaraki, I., Nili Ahmadabadi, M. R., & Delavar, A. (2017). Evaluation of the internship four curriculum at Farhangian University based on Tyler's goal-oriented evaluation model. *Scientific Research Quarterly of Teaching Research*, 5 (1). [In Persian]

- Bazrafshan, S., (2020) Design and validation of a preparation model for special education student teachers based on the comp Issue etency approach .[In Persian]
- Behpajoo, A., Gholami, N.,& Ghobari Bonab, B. (2022). Comparison of the attitudes of regular and special teachers towards students with special needs and inclusive education and identification of factors related to their attitudes. *Education Quarterly*, 142, 91-108 .[In Persian]
- Biggs, Elizabeth E., Gilson, Carly B., & Carter, Erik W. (2019). "Developing That Balance": Preparing and Supporting Special Education Teachers to Work with Paraprofessionals, Article. *Teacher Education and Special Education*, 2 (42), 117-131.
- De Monte, J., (2013). High-Quality Professional Development for Teachers, Supporting Teacher Training to Improve Student Learning, <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12>.
- Eman, A. (2013). Professional competencies among pre-service teachers in special education from their perspectives, *general education journals*, 1 (135).
- Johnson, C., & Johnson, H., & Newton, N. G. L. (2014). Breaking the silence of mainstream teachers' attitude towards inclusive education in the Bahamas: High school teachers' perceptions. *The Qualitative Report*, 19(42), 1-20.
- Ganesh, S. (2017). Inclusive Education-Perception of Parents of Students with Special Needs in Segregated Settings in Dubai (Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD).
- Grbich, C., & Sykes, S. (2022). Access to curricula in three school setting for students with severe intellectual disability, *Australian Journal of Education*, 36(3), 318-327.
- Ford, K. (2014). Competency-Based Education: History, Opportunities, and Challenges. Published by UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success (CILSS).
- Fox, N.E. & Ysseldyke, J.E. (2020). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example, *Exceptional Children*, 64(1), 81-98.
- Fulantelli, G. & Oprea, L. (2011). Preparing the teachers for a competence-based education system, ROMANIA: Europlus Publishing.
- Gashmardi, N., & Asadollahi, F. (2024). Designing a Professional Development Model of Student Teachers of Farhangian University Based on STEM Model The Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 9(15), 1. DOI:10.48310/tpd.2024.16093.1625. [In Persian]
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaei, E., Moghadamzadeh, A. & Dehghani, M. (2022). Development of a Competency Assessment Framework in Teaching Profession: Applying a Mixed Approach. *Journal of Teacher's Professional Development*, 8(4), 1-25. DOI:10.48310/tpd.2024.15451.157 [In Persian].
- Hejazi, A. (2022). Internship in the Skill Training Program of the Employment Plan of Article 28 of Education; Challenges and Strategies. *Journal of Teacher's Professional Development*. 7(4), 57-72. [In Persian]
- Hobbs, T. & Westling, D.L. (1998). Promoting Successful inclusion through collaborative problem solving, *Teaching Exceptional children*, 31(1), 12-19.
- Huntly, H. (2012). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Indiana Department of Education. (2015). Indiana Content Standards for Educators. Exceptional Needs-Mild.

- Jonathan, Ch., & Wayne, B. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms: *Teacher preparedness in co-teaching, Support for Learning*, 33(1), 38-51
- Parhoon, K. (2017). The role of teachers in identifying and reducing students' learning problems: Strategies for family, preschool and school *Journal of Exceptional Education*, Serial 148 p. 209 . [In Persian]
- Khoroshi, P; Nasr, A. R; M. J, S. E., & Mousapour, N. (2023). Investigating the competent teacher training approach based on educational transformation documents. *Cultural Strategy*. Number (37). [In Persian]
- Koca, Fatih. (2018). Exploring the influence of professional development on teacher careers: developing a path model approach, (16) , 45.
- Lee , JF. (2019). Enhancing preservice teachers' professional competence through experiential learning. *Journal of Education for Teaching*, 1-5.
- Lee, P., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online 115 learning. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 158- 163. doi:10.1016/j.iheduc.2011.04.001.
- Lee, Y. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online 115 learning. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 158- 163. doi:10.1016/j.iheduc.2011.04.001 .[In Persian]
- Li, F., & Tim, R. S. (2012). What Makes Special Education Teachers Special? Teacher Training and Achievement of Students with Disabilities, 1 (36) 122-134.
- Lloyd, N., Yeunjo, L., Patterson, Ph., & Vega, L . (2020). Perils to Self-Efficacy Perceptions and Teacher-Preparation Quality among Special Education Intern Teachers, *Teacher Education Quarterly*, 38 (2), 61-76 .
- Loerman, T. , Joanne, D., & Harvey, D. (2012). Inclusive education: A practical guide to supporting learners with diverse abilities. Translation: Ahmad Behpajoo and Hassanali Khanzadeh (2012), Tehran: University of Tehran Press.
- Maleki, H.(2018). Professional teaching competencies. Educational Research and Planning Organization. [In Persian]
- Maynes, N., Mottonen, A., Glynn, Sh., & Tracey, C. (2024). A Comparative Examination of Teacher Candidates' Professional Practicum Experiences in Two Program Models, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 63–77.
- Mehrmohammadi, M., & Emam Jomeh, M. R. (2019). Critique and review of the reflective teaching approach to provide a reflective teacher education curriculum. *Curriculum Studies Quarterly*, (3), 31-42 [In Persian].
- Mishra, P., Koehler, M. J. , & Henriksen, D. (2010). The 7 trans disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51 (2), 22–28. [In Persian]
- Ministry of Education (2021) Strategic plan of Farhangian University in the perspective horizon (2025) *Tehran: Farhangian University*.
- Mulder, M. (2012). Competence-Based Education and Training, *Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314.

- N. Ogba., F. A.Ugodulunwa., C. C.N., & Igu, N.(2019). Assessment of training needs of teachers and administrator for effective inclusive education delivery in secondary schools in south east Nigeria. 2018.
- Ragheb, H.A. & Behpajoo, A. (2020). The research design was to develop standards of teachers' competencies with specific needs and accreditation. Group of low mental powers and bright talents. [in persian]
- Roland, G., Fryer, Jr., & Steven, D., Levitt, J., & Sally, S. (2021). "Enhancing the Efficacy of Teacher Incentives through Loss Aversion: A Field Experiment," *NBER Working Papers 18237*, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Sharma,U.(2013),Measuring concerns about integrated education in India,Asia & Pacific *Journal on Disability*,5(1),2-14.
- Shojaei, S.,& Molaei Arpanahi, A. Z. (2017). Differentiated instruction for students with special needs. *Journal of Exceptional Education*,145, 47-52.[In Persian .
- Siddik, M. A. B., & Kawai, N.(2020). Government primary School teacher Training Need for inclusive education in bangladesh. *International journal of whole Schooling*. 2020;16 (2): 35- 69.
- Tanang, H.(2014). Examining professional development methods for special education teachers and student teachers.
- Vare, P., Grete, A., & Andre, D. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. In *Sustainability*, 11(7),1890 .
- Vaghoor Kashani, M., Haji Hosseinzadeh, Gh.Rr., Mousapour, N., & Ebrahimzadeh, I. (2019). Strategies for promoting teachers' professional competencies and determining their effectiveness. *Research in Curriculum Planning. Sixteenth year, second period*, (33), 55-76 .[In Persian]
- Westwood, P.(2019). Moving towards inclusion:Proceed with caution, *Australian Journal of Learning Disabilities*,2(3),18-20.
- Westwood, P. (2019). Translated by Hemmati, Alamdarlou, Shojaei, Setareh, *Education of students with special needs*, Avaye Noor Publications.
- Woolf, S., & Gyro,B . (2015). Special education professional standards: How important are they in the context of teacher performance evaluation? *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 276-290.
- Zamyatin, A.M. (2012). Sistema ocenki kompetencij studentov VPO. [Competencies evaluation system in the students]. *Obzor dostizhenij i nereshennyh zadach*, 5, 418-420.