

Content Factors of Professional Development for Teachers of Special Elementary Schools for Students with Intellectual Disability

Hasan Jafari, Ph.D.,¹
Mahmood Abolghasemi, Ph.D.,²
Mohammad Ghahramani, Ph.D.,³
Abasalt Khorasani, Ph.D.,⁴
Mosleme Ghobadian, Ph.D.⁵

Received: 09.17.2017 Revised: 01.07.2018

Accepted: 05.30.2018

Abstract

Objective: The aim of this study was to identify the content factors of professional development for teachers of special elementary schools for students with intellectual disability in Tehran, Iran. **Method:** The present study was a mixed methods research. In the qualitative part, the population was composed of all the experts of education, of which 15 were selected through purposive sampling. The statistical population in the quantitative study comprised all elementary school teachers of students with intellectual disability in Tehran (n=347), of which 200 were selected based on Cochran's formula through simple random sampling. To collect data, semi-structured interviews and a researcher-made questionnaire were employed. Qualitative data were analyzed through thematic analysis, and quantitative data were analyzed using the partial least squares method. **Results:** The results revealed that the content of teachers' professional development consists of 10 factors: teachers' attitudes, specialized subject knowledge, variety of learners and their special needs, design of educational strategies, evaluation methods, learning environments and models, participation and collaboration, information and communication technology, group and individual activities, and citizenship and personality education. **Conclusion:** In total, content factors explained about 95% of the variance in teachers' professional development. From among these factors, learning environments and models had the highest (0.90) and evaluation methods had the lowest (0.81) factor loading.

Keywords: Content factors, teachers' professional development, special schools, students with intellectual disability

1. **Corresponding Author:** Ph.D. in Educational Administration, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
4. Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
5. Assistant Professor, Department of Education, Farhangiyun University, Tehran, Iran.

عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم توان ذهنی شهر تهران

دکتر حسن جعفری^۱، دکتر محمود ابوالقاسمی^۲
دکتر محمد قهرمانی^۳، دکتر اباصالت خراسانی^۴،
دکتر مسلم قبادیان^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۶/۲۶ تجدیدنظر: ۱۳۹۶/۱۰/۱۷

پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۳/۹

چکیده

هدف: تحقیق حاضر با هدف «شناسایی عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم توان ذهنی» انجام شد. **روش:** روش پژوهش، آمیخته بود. در بخش کیفی، جامعه آماری شامل کلیه خبرگان آموزش و پرورش و علوم تربیتی بود. نمونه آماری برابر ۱۵ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردید. در بخش کمی، جامعه آماری کلیه معلمان ابتدایی گروه کم توان ذهنی شهر تهران به تعداد ۳۴۷ نفر بودند. بر اساس فرمول کوکران تعداد ۲۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردید. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از روش حداقل مربعات جزئی استفاده گردید. **یافته‌ها:** نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد که محتوای توسعه حرفه‌ای معلمان شامل ۱۰ عامل (مولفه) است که عبارت بودند از: نگرش معلمان، دانش تخصصی موضوعی، تنوع فراگیران و نیازهای ویژه آنان، طراحی راهبردهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی، محیط‌های یادگیری و الگوهای تدریس، مشارکت و تشریک مساعی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، فعالیت‌های گروهی و انفرادی و آموزش شهروندی و شخصیتی. **نتیجه‌گیری:** در مجموع عوامل محتوایی، حدود ۹۵ درصد تغییرات توسعه حرفه‌ای معلمان را تبیین نمودند. در بین این عوامل، عامل محیط‌های یادگیری بیشترین بار عاملی (۰/۹۰) و عامل شیوه‌های ارزشیابی، کمترین بار عاملی (۰/۸۱) را به خود اختصاص داد.

واژه‌های کلیدی: عوامل محتوایی، توسعه حرفه‌ای معلمان، مدارس استثنایی، دانش آموزان کم توان ذهنی

۱. نویسنده مسئول: دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۴. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۵. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

یکی از ارکان اساسی هر نظام آموزشی، معلمان هستند که وظیفه انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را در چارچوب نظام آموزشی به عهده دارند؛ اما یک معلم خوب چه ویژگی‌هایی دارد و چه مهارت‌هایی را باید برای انجام صحیح وظایف داشته باشد؟ مدیران و برنامه‌ریزان برای به‌روزرسانی دانش و مهارت معلمان چه برنامه‌هایی دارند و بر اساس چه الگویی در جهت توسعه مهارت‌های آنان گام بر می‌دارند؟ پاسخ چنین پرسش‌هایی را می‌توان در مفهوم توسعه حرفه‌ای جست‌وجو کرد (گروه تعلیم و تربیت دانشگاه مریلند، ۲۰۰۵).

موفقیت بخش‌های آموزشی در تربیت دانش‌آموزان، به طور معنی‌داری از راه دسترسی معلمان و مشارکت آنان در فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای با کیفیت، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (گورسکی، ۲۰۰۲). توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و مدیران نقش حیاتی در فعالیت‌های اصلاحی مدارس دارد. همچنین لازمه‌ی موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینه‌ی بهسازی آموزش و پرورش، توسعه‌ی حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است (ریشر، کانتر، کلازمن، لوتاکی و باومرت، ۲۰۱۱). بنابراین، برای موفقیت کوشش‌های اصلاحی، باید وقت بیشتری به یادگیری معلمان و برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای آنان اختصاص یابد (حجازی، پرداختچی و شاه‌پسند، ۱۳۸۸).

اهمیت و لزوم توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان به دلیل تشدید چالش‌های پیش رو در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گنسر، ۲۰۰۰)؛ به ویژه که به رغم تلاش‌های زیاد، هنوز سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند (تورانی، ۱۳۸۴) و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای هستند. در مسیر حل این مشکل باید کانون توجه را بر عناصر اساسی و تأثیرگذار، که از مقیاس وزنی نسبتاً

بالا تری برخوردارند، متمرکز کرد و در بین این عناصر نقش معلم از همه کلیدی‌تر است. معلم نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده‌ی تغییر نیز محسوب می‌شود. در ایران، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای (صمدی، ۱۳۹۲)، مهارت‌های حرفه‌ای (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۸۷).

شیف و همکاران (۱۹۹۷)، گروه تعلیم و تربیت دانشگاه کلرادو (۱۹۹۶)، لوکس-هورسلی (۲۰۱۰)؛ عوامل محتوایی، زمینه‌ای و فرایندی را در توسعه حرفه‌ای اثربخش، مؤثر می‌دانند. هنگام مواجهه معلمان با دانش و مهارت‌های جدید، آنها متوجه می‌شوند که بنیاد هر تلاش برای توسعه آنان باید بر محتوا استوار باشد (گاسکی و هابرم، ۱۹۹۵)؛ نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۸۸: ۸۰). محتوا، مهارت‌ها و دانش و نگرشی است که معلمان برای انجام وظایف آموزشی خود به آن نیاز دارند (شیف و همکاران، ۱۹۹۷). محتوای توسعه حرفه‌ای باید معلمان را برای ایجاد محیط سالم، منظم و حمایت‌شونده یادگیری و حفظ انتظارات در سطح بالا برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان آماده سازد (گروه تعلیم و تربیت دانشگاه آرکانزاس، ۲۰۰۵).

از طرفی با ارتقاء استانداردهای یادگیری در سطح جهانی، جوامع برای دستیابی به موفقیت، به کسب دانش و مهارت‌های جدید در عرصه‌های مختلف نیازمند هستند. در چنین شرایطی، معلمان باید بتوانند همسو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، توانایی‌های دانشی و روشی خود را ارتقا داده و موقعیت‌های یادگیری متنوعی را برای کسب عادات و

ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر دانسته‌اند. دالاکلو (۲۰۰۴)، توسعه دانش و مهارت‌های معلمان در طراحی مواد و مسائل مربوط به برنامه درسی؛ بهبود کیفیت کلی آموزش و نگرش مثبت معلمان نسبت به برنامه توسعه حرفه‌ای است. گارت، پورتر، دسیمون، بیرمن و یون (۲۰۰۱) تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه کلاس‌داری معلمان مؤثر می‌دانند. سلترز و هیرنلی (۱۹۹۵) و اینگوارسونکولتر و وودز (۲۰۱۲)، تمرکز بر راهبردهای آموزش و یادگیری را از راهبردهای پیاده‌سازی مدل توسعه حرفه‌ای؛ و بورکو و پوتنام (۱۹۹۵) یادگیری معلمان و باورهای آنها را در توسعه حرفه‌ای در کلاس درس مؤثر دانستند. اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای موجب شور و شوق برای موضوع به ویژه از نظر محتوا و بهبود عملکرد معلمان (هریس، کیل و موسن، ۲۰۱۱)، افزایش میزان مباحث استدلالی در بین دانش آموزان و بهبود رفتار ارتباطی معلمان (سدووا، سدلاک و اسوریسک، ۲۰۱۶)، ارتقاء مسیر شغلی (کلدول، ۲۰۱۷)؛ بهبود شیوه‌های استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به‌عنوان ابزار شناختی (وانگ، هسو، ریوز و کاستر، ۲۰۱۴) می‌شود. بین مدیریت کلاس، مهارت‌های خلاق و نوآورانه، مهارت‌های ارتباطی، آشنایی با فناوری اطلاعات و توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه مثبت وجود دارد (نین لوان، ۲۰۱۵). ایوبی، پورشافعی و عسگری (۱۳۸۳) رفتار صمیمانه معلم و رفتار حمایتی مدیر را به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های توسعه حرفه‌ای معلمان معرفی نمودند. فرهنگی و حسین‌زاده (۱۳۸۸)، بهبود امنیت و نگرش شغلی از پیش‌شرط‌های لازم برای ایجاد توسعه حرفه‌ای است. راهبردهای توسعه حرفه‌ای فردی، مشارکتی و آموزشی، مدت زمان و تمرکز بر محتوا، فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان را منعکس می‌نمایند (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲). تمایل به انعطاف‌پذیری در کار،

مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر از سوی دانش‌آموزان تدارک ببینند. کسب این توانایی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بیش از سایر دانش‌آموزان اهمیت دارد زیرا آنچه دانش‌آموز دارای نیازهای ویژه کسب می‌کند می‌تواند زندگی او را در بین مردم جامعه و در آینده تحت تأثیر تجربیات دوران تحصیل قرار دهد. بدیهی است که تحقق این امر تا حد زیادی به چگونگی آماده‌سازی معلمان کودکان استثنایی و توسعه حرفه‌ای آنان وابسته است.

امروزه نظام‌های آموزشی را با معیارها و ویژگی‌هایی ارزیابی می‌نمایند. یکی از این معیارها، شاخص توجه به آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یا به عبارتی آموزش و پرورش استثنایی است. سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور از نیروی متخصص و کارآمدی برخوردار است، اما با توجه به گسترش و توسعه علوم و به منظور رفع نیازهای آموزشی و توان بخشی دانش‌آموزان استثنایی باید برنامه‌های آموزشی مستمر و منظمی تنظیم و اجراء شود. بر این اساس، اصلی‌ترین وظیفه تعلیم و تربیت استثنایی این است که دانش‌آموزان استثنایی را از هر گروه که باشند (کم‌توان ذهنی، نابینا، ناشنوا و ...) تحت مراقبت‌های ویژه قرار داده و مسیر رشد آنها را هموار سازد. مسلم است که معلمان در محقق شدن این وظیفه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. کار کردن با دانش‌آموزان اعم از عادی و استثنایی مستلزم تخصص است.

در ارتباط با توسعه حرفه‌ای معلمان تحقیقات متعددی صورت گرفته و الگوها و عوامل متفاوتی ارائه شده است، لوکس-هورسلی (۲۰۱۰) مؤلفه‌های دانش و باورها و راهبردهای طراحی، ژائو (۲۰۱۰) آموزش همکاری و به اشتراک گذاری دانش توسط معلمان، گریفیث، کیمل و بیسکو (۲۰۱۰)، تمرکز بر محتوا، یادگیری جمعی، یادگیری فعال؛ کراینر (۲۰۰۰) روش تدریس موضوعی برای معلمان؛ میر و بیوز (۲۰۰۵)، تمرکز بر محتوا، یادگیری فعال و پی‌گیری را در

پاسخگویی به سئوالات زیر است:

۱. عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران کدامند؟

۲. سهم عوامل محتوایی در توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران چقدر است؟

روش

در پژوهش حاضر از روش پژوهش آمیخته (کیفی- کمی) استفاده شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در بخش کیفی شامل کلیه کارشناسان و صاحب نظران حوزه آموزش و پرورش و علوم تربیتی بود. از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید. نمونه آماری با توجه به اشباع نظری برابر ۱۵ نفر تعیین گردید. در بخش کمی، جامعه آماری کلیه معلمان مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران (۳۴۷ نفر) بودند. بر اساس فرمول کوکران تعداد ۲۰۰ نفر به عنوان نمونه آماری تعیین گردید و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابتدا ادبیات تحقیق شامل: نظریه‌ها، مفاهیم، پژوهش‌های انجام‌شده داخلی و خارجی مربوط به محتوای توسعه حرفه‌ای معلمان بررسی گردید، سپس مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با اساتید دانشگاه و کارشناسان خبره آموزش و پرورش در حوزه کودکان استثنایی به عمل آمد. مصاحبه‌ها با ۱۵ نفر (۶ نفر از اساتید دانشگاه به ویژه اساتید دانشگاه فرهنگیان و ۹ نفر از کارشناسان، معلمان و مسئولان خبره آموزش و پرورش استثنایی)، به صورت فردی انجام شد و زمان هر مصاحبه به طور میانگین ۴۵ دقیقه بود. برای کسب اطلاعات غنی‌تر، مصاحبه تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت. سئوالات مصاحبه از نوع باز پاسخ بود و مواردی مانند مهارت‌ها و دانش مورد نیاز معلمان برای انجام وظایف خود، عوامل زمینه‌ای برای کسب یادگیری‌های جدید و شیوه‌های کسب مهارت‌ها

انسجام در کار و نوآوری در کار بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر دارند (ابراهیم‌پور و شیرافکن، ۱۳۹۵).

علی‌رغم اینکه توسعه حرفه‌ای و عوامل محتوایی مربوطه، برای همه معلمان و مربیان امری حیاتی است، ولی این موضوع برای معلمان مدارس استثنایی به ویژه گروه کم‌توان ذهنی که به استناد آمارهای منتشر شده، در بین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، بیشترین سهم به خود اختصاص داده است (پایگاه اطلاع‌رسانی سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۹۵)، از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار است. نایلور (۲۰۰۲) بیان می‌کند که شواهدی در دست است که نشان می‌دهند معلمان مدارس استثنایی در آموزش‌های قبل از استخدام، معلومات لازم را در خصوص آموزش فراگیر دریافت نمی‌کنند (علیزاده، سعیدی و حسین‌زاده، ۱۳۸۸). یافته‌های پژوهشی، بی‌انگیزگی، بی‌علاقگی و نبود گرایش مثبت نسبت به درس در بین دانش‌آموزان استثنایی را ناشی از به روز نبودن معلمان و بی‌توجهی آنها به نیازهای جدید مدارس و دانش‌آموزان ذکر کرده‌اند (ذوالاکتاف، کارگرفرد و کرمی، ۱۳۸۳). نتایج پژوهش‌های پازوکی (۱۳۷۰)، دقیقه رضایی (۱۳۸۱)، لطیفی (۱۳۸۱)، شنیدی (۱۳۷۶)، رضایی‌نژاد (۱۳۸۲) و سجادی (۱۳۸۱) نشان داد که پایین بودن سطح علمی و دانش تخصصی دبیران از جمله عوامل تأثیرگذار بر کلاس درس در مدارس استثنایی است (نقل از خواجه‌وی، هاشمی‌مقدم و خلجی، ۱۳۸۷). دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر به واسطه دریافت آموزش‌های مناسب می‌توانند مسائل تحصیلی خود را به طور موفقیت‌آمیزی دنبال نموده و به توفیقات تحصیلی و آموزشی دست یابند و این امر در گرو داشتن معلمان و مربیانی است که از توسعه حرفه‌ای با محتوای مناسب برخوردار باشند.

از این رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران، در پی

معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران اجرا شد، پایایی گویه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد، ضرایب پایایی در دامنه ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ قرار گرفت. گویه‌ها جرح و تعدیل شد. فرم نهایی دارای ۳۲ گویه بود که بین ۲۲۰ نفر (تعداد ۲۰ نفر بیشتر از نمونه آماری برای پیش‌بینی ریزش پرسشنامه‌ها لحاظ گردید) از معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی که به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده بودند توزیع گردید که پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، تعداد ۲۰۰ پرسشنامه که به صورت کامل تکمیل گردیده بود برگشت داده شد (نرخ برگشت‌پذیری ۹۰ درصد بود).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در ادامه، با استفاده از داده‌های گردآوری‌شده از پرسشنامه، برای انجام آزمون‌های آماری از مدل‌یابی معادلات ساختاری^۳ به روش حداقل مربعات جزئی^۴، به وسیله نرم‌افزار SmartPLS2 استفاده شد.

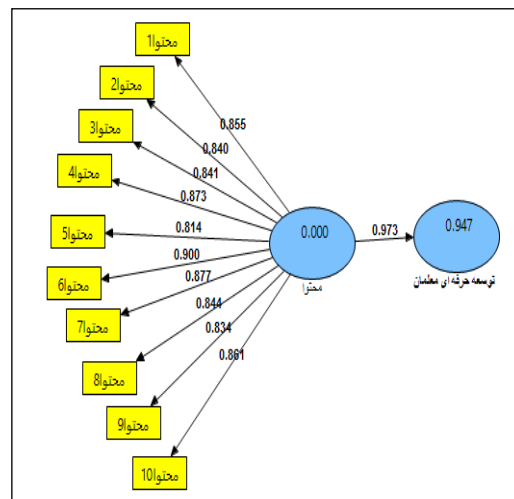
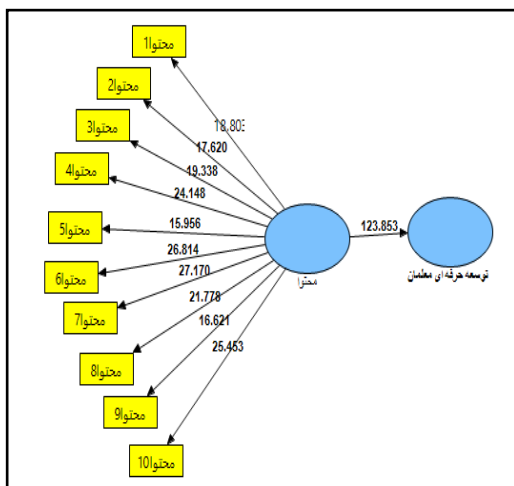
یافته‌ها

برای پاسخگویی به سئوالات تحقیق، ابتدا بر اساس تلفیق دیدگاه خبرگان، مبانی نظری و پژوهشی، عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان شناسایی شدند که عبارت بودند از: داشتن نگرش مثبت نسبت به توسعه حرفه‌ای، دانش تخصصی موضوعی، تنوع فراگیران و نیازهای ویژه آنان، طراحی راهبردهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی، محیط‌های یادگیری و الگوهای تدریس، مشارکت و تشریک مساعی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، فعالیتهای گروهی و انفرادی، و آموزش شهروندی و شخصیتی. در ادامه برای تعیین سه عوامل استخراج شده در تبیین تغییرات توسعه حرفه‌ای معلمان، بر اساس داده‌های گردآوری‌شده از پرسشنامه محقق ساخته، از آزمون‌های آماری استفاده شده است. برای این کار آزمون ناپارامتری کلموگروف-اسمیرنوف^۵، به کار برده شد. نتایج بدست آمده از این آزمون نشان داد که داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند. به همین دلیل از روش حداقل

و دانش مورد نیاز مورد کاوش قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های کیفی، روش تحلیل مضمون^۱ به کار رفت. بدین ترتیب که بعد از گردآوری همه داده‌ها، کدگذاری اولیه انجام گردید و فهرستی طولانی از کدهای مختلف در مجموعه داده‌ها شناخته شد. در ادامه به تحلیل در سطحی کلان‌تر از کدها پرداخته شد و کدهای مختلف در قالب مضامین مرتب شدند و همه داده‌های کدگذاری‌شده مرتبط با هریک از مضامین، شناخته و گردآوری شدند. در پایان با تلفیق مجموعه مضامین مستخرج از مصاحبه‌ها با مبانی نظری و پژوهشی، ۱۰ مضمون فراگیر (کلی) استخراج گردید که در تحقیق حاضر تحت عنوان عوامل محتوایی، نام‌گذاری شدند. به منظور حصول اطمینان از روایی یافته‌های پژوهش کیفی بر اساس معیارهای ارائه شده توسط کرسول و میلر^۲ (۲۰۰۰)، ۶ نفر از مشارکت‌کنندگان (۲ نفر از اساتید دانشگاه و ۲ نفر از کارشناسان خبره حوزه آموزش و پرورش استثنایی و ۲ نفر از معلمان با تجربه مدارس استثنایی دوره ابتدایی گروه کم‌توان ذهنی) گزارش نهایی مرحله نخست فرآیند تحلیل و مقوله‌های به‌دست آمده را بازبینی کردند. بدین ترتیب که متن مصاحبه‌های انجام شده به همراه کدها و مقوله‌ها (مضامین) به دست آمده در اختیار آنها قرار گرفت و پس از بررسی مجدد و بازبینی کدها و مضامین، پیشنهادهای آنها در کدگذاری‌ها اعمال گردید. برای بررسی پایایی کدگذاری‌ها، پایایی باز آزمون (شاخص ثبات) و پایایی بین دو کدگذار (شاخص تکرارپذیری) محاسبه شد، که به ترتیب برابر با ۰/۸۲ و ۰/۷۲ به دست آمدند. پس از شناسایی و استخراج عوامل (مؤلفه‌ها)، برای هر مؤلفه شناسایی‌شده بین ۳ تا ۵ گویه طرح گردید، پرسش‌نامه تنظیم‌شده ابتدا ۴۰ گویه داشت. طیف پاسخگویی لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی کم=۱، کم=۲، تاحدودی=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) بود. پس از تعیین روایی صوری و محتوایی توسط صاحب‌نظران، روی ۳۰ نفر نمونه اولیه از

نمودارهای (۱) و (۲) و جداول (۱) و (۲) ارائه شده است.

مربعات جزئی استفاده گردید، زیرا فرض نرمال بودن داده‌ها در آن مد نظر نیست. نتایج آن در قالب



نمودار ۲. مقادیر t مربوط به بارهای عاملی

نمودار ۱. بارهای عاملی عوامل محتوایی

جدول ۱. بارهای عاملی و مقادیر t معناداری

توسعه حرفه‌ای		محتوا		عوامل
آماره t	بار عاملی	آماره t	بار عاملی	
۱۵/۴۵	۰/۸۴	۱۸/۶۱	۰/۸۶	نگرش معلمان
۱۲/۶۲	۰/۷۹	۱۵/۶۷	۰/۸۴	دانش تخصصی موضوعی
۱۳/۲۰	۰/۸۰	۱۸/۰۲	۰/۸۴	تنوع فراگیران و نیازهای ویژه
۱۵/۰۲	۰/۸۱	۲۳/۰۷	۰/۸۷	طراحی راهبردهای آموزشی
۱۴/۳۵	۰/۷۹	۱۵/۶۲	۰/۸۱	شیوه‌های ارزشیابی
۲۴/۳۰	۰/۸۹	۲۶/۵۹	۰/۹۰	محیط‌های یادگیری و الگوهای تدریس
۲۱/۹۴	۰/۸۶	۲۶/۴۱	۰/۸۸	مشارکت و تشریک مساعی
۲۱/۴۷	۰/۸۴	۲۰/۸۷	۰/۸۴	فناوری اطلاعات و ارتباطات
۱۴/۴۷	۰/۸۲	۱۵/۸۴	۰/۸۳	فعالیت‌های گروهی و انفرادی
۲۵/۲۴	۰/۸۶	۲۲/۸۸	۰/۸۶	آموزش شهروندی و شخصیتی
۱۱۴/۷	۰/۹۷	-	-	عوامل محتوایی

استنباط می‌شود که بارهای عاملی (ضرایب مسیر) مربوط به عوامل محتوایی معنی‌داری می‌باشند.

بر اساس اطلاعات جدول ۱، چون مقادیر به دست آمده برای آماره‌های t در سطح خطای $\alpha=0/01$ از مقدار شاخص t (۲/۵۸) بیشتر هستند، لذا چنین

جدول ۲. شاخص‌های ارزیابی برازش مدل

GOF	Communality	CR	Q ²	R ²	AVE	متغیرها
	۰/۷۳	۰/۹۶	-	-	۰/۷۳	محتوا
۰/۸۴	۰/۶۹	۰/۹۸	۰/۶۴	۰/۹۹	۰/۶۹	توسعه حرفه‌ای
	۰/۷۱	۰/۹۷	۰/۶۴	۰/۹۹	۰/۷۱	متوسط

عامل محتوایی شناسایی شدند که عبارت بودند از: نگرش معلمان، دانش تخصصی موضوعی، تنوع فراگیران و نیازهای ویژه آنان، طراحی راهبردهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی، محیط‌های یادگیری و الگوهای تدریس، مشارکت و تشریک مساعی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، فعالیت‌های گروهی و انفرادی و آموزش شهروندی و شخصیتی. مدل مربوط به عوامل محتوایی موثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان (نمودار ۱)، بر اساس شاخص نیکویی برآزش (۰/۸۴۰) از برآزش بالایی برخوردار بود. در بین عوامل شناسایی شده، عامل محیط‌های یادگیری و الگوهای تدریس، بیشترین بار عاملی (۰/۹۰) و عامل شیوه‌های ارزشیابی، کمترین بار عاملی (۰/۸۱) را به خود اختصاص داد. در مجموع عوامل محتوایی، حدود ۹۵ درصد تغییرات توسعه حرفه‌ای معلمان را تبیین نمودند. شاخص پیش‌بینی کنندگی (۰/۶۸۱) حاکی از آن بود که عوامل محتوایی شناسایی شده در تحقیق حاضر، از قدرت پیش‌بینی کنندگی بالایی برای پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای معلمان برخوردارند.

در ارتباط با توسعه حرفه‌ای معلمان تحقیقات متعددی صورت گرفته و الگوها و عوامل متفاوتی ارائه شده است، نتایج اغلب این تحقیقات با یافته‌های تحقیق حاضر هم‌خوانی دارد. از نظر لوکس-هورسلی (۲۰۱۰) مؤلفه‌های دانش و باورها و راهبردهای طراحی در توسعه حرفه‌ای معلمان موثرند. چارچوب طرح توسعه حرفه‌ای گریفیث و همکاران (۲۰۱۰)، شامل تمرکز بر محتوا، یادگیری جمعی، یادگیری فعال، اقدامات مبتنی بر تحقیق، مربیگری و راهنمایی بود. دالاگلو (۲۰۰۴) نشان داد که برنامه توسعه حرفه‌ای نشان‌دهنده توسعه دانش و مهارت‌های معلمان در طراحی مواد و مسائل مربوط به برنامه درسی؛ بهبود کیفیت کلی آموزش و نگرش مثبت معلمان نسبت به برنامه توسعه حرفه‌ای است. کراینر (۲۰۰۰) اشاره می‌کند که که پروژه برنامه پداگوژی و روش تدریس موضوعی برای معلمان در ارتقای توسعه

بر اساس اطلاعات جداول ۱ و ۲، برآزش مدل در سه سطح مورد ارزیابی قرار گرفت: ۱. ارزیابی برآزش بخش مدل اندازه‌گیری؛ براساس متوسط شاخص پایایی ترکیبی ($CR^2=0/97$) که بیشتر از ۰/۷ است و با توجه به اندازه متوسط واریانس استخراج شده ($AVE^2=0/71$) که از ۰/۵ بزرگتر می‌باشد، مدل از پایایی همگرا برخوردار است و با توجه به این که ($CR > AVE$)، روایی همگرا نیز برقرار می‌باشد (فورنل و لارکر^۸، ۱۹۸۱؛ نقل از داوری و رضازاده، ۱۳۸۸). بر این اساس و با توجه به مقادیر معناداری t در جدول ۲ که همگی در سطح $\alpha=0/01$ معنی‌دار بودند، می‌توان نتیجه گرفت که مدل اندازه‌گیری از برآزش مناسب برخوردار است. ۲. ارزیابی برآزش بخش ساختاری مدل؛ بر اساس مقادیر معناداری t در جدول ۲ که همگی در سطح $\alpha=0/01$ معنادار بودند و با توجه به این که میانگین شاخص ضریب تعیین ($R^2=0/99$)، از ۰/۶۷ بیشتر است و همچنین بر اساس شاخص Q^2 که مقدار متوسط آن (۰/۶۴) از ۰/۳۵ بیشتر است، چنین استنباط می‌شود که مدل ساختاری از برآزش مناسب برخوردار بوده و قدرت پیش‌بینی مدل مناسب است (چین ۱۹۹۸؛ هنسلر، رینگل و سینکوویس، ۲۰۰۹)؛ و بالاخره، ۳. ارزیابی برآزش کلی مدل؛ براساس معیار نیکویی برآزش تننهاوس، آماتو و اسپوزیتو (۲۰۰۴) ^۹ (GOF)، مقدار محاسبه شده برای شاخص GOF برابر با ۰/۸۴ به دست آمد که از ۰/۳۵ بیشتر است، لذا چنین استنباط می‌شود که مدل کلی از برآزش بالایی برخوردار است (وتزلس، شرودر و ون اوپن، ۲۰۰۹).

نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های تحقیق حاضر، محتوا مهارت‌ها و دانش و نگرشی است که معلمان برای انجام وظایف آموزشی خود به آن نیاز دارند و باید آن را با مشارکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای کسب کنند. خصوصیات محتوا بیان می‌کند که توسعه حرفه‌ای در چه موردی باید صورت گیرد. بر اساس یافته‌ها، ۱۰

حرفه‌ای معلمان موفق بوده است.

ژائو (۲۰۱۰) راهبرد مدیریت دانش مدرسه را به‌عنوان دیدگاه جدید در توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه نموده و آموزش همکاری و به اشتراک گذاری دانش توسط معلمان را در توسعه حرفه‌ای موثر می‌داند. گارت و همکاران (۲۰۰۱) سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای یعنی تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه کلاس‌داری معلمان مؤثر می‌دانند. بورکو و پوتنام (۱۹۹۵) نشان دادند که یادگیری معلمان و باورهای آنها بر محتوای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای موثر است. سلنزر و هیرنلی (۱۹۹۵) اظهار داشته‌اند که راهبردهای پیاده‌سازی مدل توسعه حرفه‌ای عبارت‌اند از: تعهد گروه‌های آموزشی مدرسه، تمرکز بر راهبردهای آموزش و یادگیری، ترویج همکاری بین کارکنان و ارزیابی فرایندها برای هدایت فرصت‌های پیش‌روی توسعه حرفه‌ای. اینگوآرسون، میر و بیوز (۲۰۰۵) نشان دادند که تمرکز بر محتوا، یادگیری فعال و پی‌گیری، اثرات مستقیم قابل توجهی بر توسعه حرفه‌ای دارد. کولتر و وودز (۲۰۱۲) استفاده از راهبرد آموزشی را در توسعه حرفه‌ای در کلاس درس مؤثر دانستند. هریس و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که برنامه توسعه حرفه‌ای موجب درک مثبت معلمان از رشته تحصیلی، اعتماد به نفس در دانش و شور و شوق برای موضوع به ویژه از نظر محتوا و بهبود عملکرد آنها شد. سدووا و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای معلم با تمرکز بر اجرای تدریس مبتنی بر گفتگو، میزان مباحث استدلالی در بین دانش‌آموزان را افزایش داد و رفتار ارتباطی معلمان را تغییر داد. کلدول (۲۰۱۷) نشان داد که مدل مسیر شغلی می‌تواند چارچوب مفیدی را برای بررسی تأثیر

توسعه حرفه‌ای بر کارراهه شغلی فراهم آورد. وانگ و همکاران (۲۰۱۴) توسعه حرفه‌ای معلمان را موجب بهبود شیوه‌های استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به‌عنوان ابزار شناختی دانسته‌اند. نین لاوان (۲۰۱۵) نشان داد که بین مدیریت کلاس، مهارت‌های خلاق و نوآورانه، مهارت‌های ارتباطی، آشنایی با رسانه‌ها، سواد رایانه‌ای و آشنایی با فناوری اطلاعات و توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه مثبت وجود دارد. ایوبی و همکاران (۱۳۸۳) رفتار صمیمانه معلم و رفتار حمایتی مدیر را به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های توسعه حرفه‌ای معلمان معرفی نمودند. فرهنگی و حسین‌زاده (۱۳۸۸)، اظهار داشتند که بهبود امنیت و نگرش شغلی از پیش‌شرط‌های لازم برای ایجاد توسعه حرفه‌ای است. انگیزه‌های بیرونی و درونی، مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، راهبردهای توسعه حرفه‌ای فردی، مشارکتی و آموزشی، مدت زمان و تمرکز بر محتوا، فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان را منعکس می‌نمایند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). تمایل به موفقیت و ابعاد آن یعنی تمایل به انعطاف‌پذیری در کار، تمایل به انسجام در کار و تمایل به نوآوری در کار بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر دارند (ابراهیم‌پور و شیرافکن، ۱۳۹۵).

بررسی الگوها و مدل‌های ارائه شده برای توسعه حرفه‌ای مربیان و معلمان، نشان می‌دهد که بیشتر این الگوها، به جنبه‌های مختلفی از توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. با این حال تحقیقی که به طور ویژه به عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای در حیطه خاصی مانند آموزش و پرورش استثنایی به ویژه معلمان استثنایی گروه کم‌توان ذهنی پرداخته باشد وجود ندارد. از این رو، تحقیق حاضر با رویکردی متفاوت، عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی را با بهره‌گیری از روش تحقیق آمیخته، شناسایی نمود که با ویژگی‌های آموزش و پرورش استثنایی، معلمان این

سازمان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی سازگار است.

پی‌نوشت‌ها

1. thematic analysis
2. Creswell and Miller
3. structural equation modeling (SEM)
4. partial least squares (PLS)
5. Kolmogrov-Smirnov
6. composite reliability (CR)
7. average variance extracted (AVE)
8. Fornell & Larcker
9. goodness of fit (GOF)

منابع

- ابراهیم‌پور، ح. و شیرافکن، ح. (۱۳۹۵). بررسی نقش تمایل به موفقیت در توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش شهرستان پارس آباد، *مطالعات مدیریت و کارآفرینی*، ۲(۲)، ۱۳۶-۱۴۲.
- ایوبی، ف.، پورشافی، ه. و عسگری، ع. (۱۳۸۳). پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای دبیران از طریق ادراک آنان از جو سازمانی در مدارس عادی و استعدادهای درخشان شهر بیرجند، *دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند*.
- تورانی، ح. (۱۳۸۴). مدیریت فرایند مدار در مدرسه. تهران: نشر تزکیه.
- حجازی، س. ی.، پرداختچی، م. ر. و شاه‌پسند، م. ر. (۱۳۸۸). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- خروشی، پ. (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه‌یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان، *فصلنامه تربیت معلم فکور*، ۱(۱)، ۵۳-۶۶.
- خواجوی، د.، هاشمی‌مقدم، س. ش. و خلجی، ح. (۱۳۸۷). بررسی برنامه‌ی درسی تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از دیدگاه کارشناسان. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۸(۲)، ۱۸۷-۲۰۴.
- دانش‌پژوه، ز. و فرزاد، و. ا. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، *نشریه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۵)، ۱۳۵-۱۷۰.
- داوری، ع. و رضازاده، آ. (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS، تهران، سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ذوالاکتاف، و.، کارگر فرد، م. و کرمی، ح. ر. (۱۳۸۳). روزآمد کردن برنامه‌ی درسی کارشناسی تربیت‌بدنی از نظر اعضای هیأت علمی، *مجله المپیک*، ۲۶(۲)، ۷-۲۰.
- سایت سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور ایران به آدرس: <http://seo.medu.ir>
- صمدی، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان، *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۱۰)، ۱۰۵-۱۲۶.
- طاهری، م.، عارفی، م.، پرداختچی، م. ح. و قهرمانی، م. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم:
- نظریه داده بنیاد، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴۵(۱۲)، ۱۴۹-۱۷۶.
- علیزاده، ح.، سعیدی، ا. و حسین‌زاده، پ. ع. (۱۳۸۸). اثربخشی دوره آموزش حین خدمت بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۹(۲)، ۱۲۱-۱۳۳.
- فرهنگی، ع. ا. و حسین‌زاده، ع. (۱۳۸۸). دیدگاه‌های نوین درباره تعهد سازمانی، *ماهنامه تدبیر*، ۱۶، ۱۵۷، ۱۷-۱۴.
- کریمی، ف. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، سال دوم، ۴(۶)، ۱۵۱-۱۶۶.
- ملایی‌نژاد، ا. و ذکاوتی، ع. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۶، ۳۵-۶۲.
- Arkansas Department of Education. (2005). Rules governing professional development. Available at site : http://arkedu.state.ar.us/rules/pdf/current_rules/ade207_professl.
- Borko, H., & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional development in education: New paradigms & practices*. New York: Teachers College Press.
- Chin, W.W. (1998). The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. *Modern Methods for Business Research*, 2, 295-336.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.
- Colorado Education Goals Panel. (1996). Partnerships for Educating Colorado Students: Bringing Out the Best in All of Our Students. *Continuing the Commitment*.
- Coulter, M. & Woods, C. B. (2012). Primary teachers' experience of a physical education professional development programme. *Irish Educational Studies*, 31(3).
- Creswell, J.W. and Miller, D.L (2000). Determining Validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915.
- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139.

- Griffith, P. L., Kimmel, S.J., & Biscoe, B. (2010). Teacher professional development for at risk preschoolers: Closing the Achievement Gap by Closing the Instruction Gap. *Action in Teacher Education*, 31(4),41-43.
- Gurskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change: theory and practice. *Teachers and Teaching*., 8(3/4), 381-391.
- Harris, J., Cale, L. & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. *Professional Development in Education*. 37(2). 291-305.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Loucks-Horsley, S. (2010). Designing professional development for teachers of science and mathematics, 3rd ed.
- Ninlawan, G. (2017). Factors Which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21st. rocedia - Social and Behavioral Sciences. *7th World Conference on Educational Sciences*, 197, 1732-1735.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Schiff, S., Berry, F., Berry, K., Butler, C., Easton, L., Geary, E., & Tepper, M. (1997). Professional Development criteria: A Study Guide for Effective Professional Development. Denver. *Spradlin Printing, Inc*.
- Sedova, K., Sedlacek, M. & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25.
- Seltzer, D. A., Himley, O. T. (1995). A Model for Professional Development and School Improvement in Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 11(1),36-44.
- Tenenhaus, M., Amato, S., & Esposito Vinzi, V. (2004). A global goodness-of-fit index for PLS structural equation modelling. *Proceedings of the XLII SIS Scientific Meeting*. 739-742.
- Villeges-Reimers, E. (2000). The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, Practices and Factors That Influence It. *Washington, DC*.
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Reeves, T. C. & Coster, D. C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101-115.
- Wetzels, M., Odekerken-Schroder, G. and Van Oppen, C. (2009). Using PLS Path Modeling for Assessing Hierarchical Construct Models: Guidelines and Empirical Illustration. *MIS Quarterly*, 31, 177-195.
- Zhao, J. (2010). School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. *Computers in Human Behavior*. 26(2), 168-175.