

Organizational and Contextual Factors of Professional Development of Elementary Teachers in Special Schools

عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مدارس استثنایی

Jafari, H.,^{1*} Abolgasemi, M.,² Ghahremani, M.,³ and Khorasani, A.⁴

حسن جعفری^{۱*}، محمود ابوالقاسمی^۲، محمد قهرمانی^۳ و ابصفت خراسانی^۴

Received: 01/07/ 2017
Accepted: 14/08/ 2017

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۱۰
پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۲۳

Abstract

The present study seeks to identify the contextual and organizational factors of professional development for elementary teachers of special schools of students with mental retardation in Tehran. The Mixed method was used. In the qualitative study, the population consisted of all the education experts. By purposive sampling, 15 experts were selected. The population in the quantitative study included all elementary school teachers who were in Tehran. Cochran formula was used, and 200 teachers were selected by simple random sampling. To collect data, semi-structured interviews and questionnaires were used. To analyze the qualitative data, thematic analysis, and for quantitative data partial least square method were used. The results demonstrated that the content of teacher's professional development consists of 8 factors: Students and their learning needs, teachers and their learning needs, norms of educational system- organizational culture, curriculum and instruction system, national and local policies, financial and time resources, families and communities, school management and learning environments. Totally, the contextual and organizational factors explained 94% of the changes in the teacher's professional development.

Keyword: Organizational Factors, Contextual Factors, Teachers Professional Development, Special Schools

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی انجام شده است. پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته است. در بخش کیفی، جامعه آماری شامل کلیه خبرگان آموزش و پرورش و علوم تربیتی بوده که نمونه‌ای ۱۵ نفره به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردید. در بخش کمی، جامعه آماری کلیه معلمان ابتدایی گروه کم‌توان ذهنی تهران بودند که بر اساس فرمول کوکران ۲۰۰ نفر به روش تصادفی انتخاب گردید. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. تحلیل داده‌های کیفی، با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد و برای تحلیل داده‌های کمی از روش حداقل مربعات جزئی استفاده گردید. نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد که هشت عامل سازمانی و زمینه‌ای بر توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر است. این عوامل عبارتند از: دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آنان، معلمان و نیازهای یادگیری آنان، هنجارهای نظام آموزشی- فرهنگ سازمانی، نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، سیاست‌های ملی و محلی، منابع مالی، زمان، خانواده و جامعه، مدیریت مدرسه. این عوامل، حدود ۹۴ درصد تغییرات توسعه حرفه‌ای معلمان را تبیین نمودند.

کلید واژگان: عوامل سازمانی، عوامل زمینه‌ای، توسعه حرفه‌ای معلمان، مدارس استثنایی

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۲. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۳. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۴. دانشیار برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

Email: h.jafari201@gmail.com

* نویسنده مسؤول:

مقدمه

مدارس، بهتر از معلمانی که در آن‌ها تدریس می‌کنند، نیستند و توسعه‌ی حرفه‌ای کلید اصلی پیشرفت معلمان و رشد حرفه‌ای آن‌ها است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۴۹). یکی از ارکان اساسی هر نظام آموزشی، معلمان هستند که وظیفه‌ی انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را در چارچوب نظام آموزشی به عهده دارند (گروه تعلیم و تربیت دانشگاه مریلند، ۲۰۰۵؛ نقل از خروشی، ۱۳۹۴: ۵۴).

موفقیت بخش‌های آموزشی در تربیت دانش‌آموزان، به‌طور معنی‌داری از راه دسترسی معلمان و مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای با کیفیت، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (گورسکی، ۲۰۰۲). توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و مدیران نقش حیاتی در فعالیت‌های اصلاحی مدارس دارد. توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارت است از "فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند" (گاسکی، ۲۰۰۳: ۱۶).

اهمیت و لزوم توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان به‌دلیل تشدید چالش‌های پیش‌رو در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گنسر، ۲۰۰۴). به‌ویژه که به‌رغم تلاش‌های زیاد هنوز سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای می‌باشند (تورانی، ۱۳۸۴). در مسیر حل این مشکل باید کانون توجه را روی عناصر اساسی و تأثیرگذار، که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، متمرکز کرد و در بین این عناصر نقش معلم از همه کلیدی‌تر است. معلم نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به‌منظور 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).

۱) Maryland

۲) Gurskey

۳) Guskey

۴) Ganser

گروه تعلیم و تربیت دانشگاه کلرادو (۱۹۹۶)، شیف^۱ و همکاران (۱۹۹۷)، گروه تعلیم و تربیت دانشگاه مریلند (۲۰۰۵) و لوکس-هورسلی^۲ و همکاران (۲۰۱۰)؛ عوامل محتوایی، زمینه‌ای و فرایندی را در توسعه حرفه‌ای اثربخش، مؤثر می‌دانند. توسعه حرفه‌ای هنگامی بیشترین اثربخشی را دارد که توافق روشنی از انتظارات در زمینه‌ی میزان دانش و مهارت معلمان و توانمندی آن‌ها برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان، وجود داشته باشد. انتظارات از معلمان باید حاصل توافق تمامی افراد ذی‌نفع، رهبران و مدیران نواحی، مناطق و مدارس باشد. زیرا آن‌ها پیوسته در شکل‌دهی دیدگاه‌های مشترک در تلاش‌اند (گروه تعلیم و تربیت دانشگاه مریلند، ۲۰۰۵؛ نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۸۸: ۹۶).

با ارتقا استانداردهای یادگیری در سطح جهانی، جوامع برای دستیابی به موفقیت، به کسب دانش و مهارت‌های جدید در عرصه‌های مختلف نیازمند هستند. در چنین شرایطی، بایستی با شناخت عوامل سازمانی و زمینه‌ای مؤثر بر توسعه حرفه‌ای، شرایطی را فراهم نمود تا معلمان 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 مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر از سوی دانش‌آموزان تدارک ببینند. کسب این توانایی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بیش از سایر دانش‌آموزان دارای اهمیت است؛ چرا که 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 عوامل سازمانی و زمینه‌ای برای آماده‌سازی معلمان کودکان استثنایی و توسعه حرفه‌ای آنان وابسته است.

علیرغم این‌که توسعه حرفه‌ای و عوامل سازمانی و زمینه‌ای مربوطه، برای همه‌ی معلمان و مربیان امری حیاتی است، با این حال این موضوع برای معلمان مدارس استثنایی بویژه گروه کم‌توان ذهنی که به استناد آمارهای منتشر شده، در بین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، بیشترین سهم را به خود اختصاص داده است (پایگاه اطلاع‌رسانی سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۹۵)، از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار است. نایلور^۳ (۲۰۰۲)، بیان می‌کند که شواهدی در دست است که نشان می‌دهند، معلمان مدارس استثنایی در آموزش‌های قبل از استخدام،

^۱Colorado

^۲Schiff

^۳Loucks.Horsley

^۴Naylor

معلومات لازم را در خصوص آموزش فراگیر دریافت نمی‌کنند (نقل از علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۲۹). یافته‌های پژوهشی، بی‌انگیزگی، بی‌علاقگی و نبود گرایش مثبت نسبت به درس در بین دانش‌آموزان استثنایی را، ناشی از به‌روز نبودن معلمان و بی‌توجهی آن‌ها به نیازهای جدید مدارس و دانش‌آموزان ذکر کرده‌اند (ذوالاکتاف و همکاران، ۱۳۸۳). نتایج پژوهش‌های پازوکی (۱۳۷۰)، شنیدی (۱۳۷۶)، رضایی (۱۳۸۱)، لطیفی (۱۳۸۱)، سجادی (۱۳۸۱) و رضانی نژاد و همکاران (۱۳۸۲) نشان داد که پایین بودن سطح علمی و دانش تخصصی دبیران از جمله عوامل تأثیرگذار بر کلاس درس در مدارس استثنایی می‌باشد (خواجوی و همکاران، ۱۳۸۷). در کل کشور ۱۲۷ هزار و ۹۵۰ نفر معادل یک درصد از ۱۳ میلیون دانش‌آموز کل کشور را دانش‌آموزان استثنایی تشکیل می‌دهند و تعداد معلمان مدارس استثنایی حدود ۱۷ هزار نفر است. در شهر تهران ۶۰۰۰ دانش‌آموز با نیازهای ویژه در هفت گروه آسیب‌دیده بینایی، شنوایی، کم‌توان ذهنی، چندمعلولیتی، جسمی، حرکتی و اختلالات رفتاری در مدارس خاص تحصیل می‌کنند (سایت سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۱۳۹۵). از این تعداد ۲۳۵۳ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی (۹۵۳ دختر و ۱۴۰۰ پسر) در دوره‌ی ابتدایی مشغول به تحصیل هستند که ۳۴۷ معلم (۳۳۷ زن و ۱۰ مرد) وظیفه‌ی آموزش این دانش‌آموزان را به عهده دارند (گروه کم‌توان ذهنی آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران). دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر به واسطه‌ی دریافت آموزش‌های مناسب می‌توانند مسائل تحصیلی خود را به‌طور موفقیت‌آمیزی دنبال نموده و به توفیقات تحصیلی و آموزشی دست یابند و این امر در گرو داشتن معلمان و مربیانی است که با فراهم آوردن زمینه‌های لازم، از توسعه‌ی حرفه‌ای با محتوای مناسب برخوردار باشند.

از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران، در پی پاسخگویی به سؤالات زیر است:

- ۱- عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران کدامند؟
- ۲- سهم عوامل سازمانی و زمینه‌ای در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران چقدر است؟

روش‌شناسی پژوهش

از آن جایی که مبانی نظری و پژوهشی که به طور خاص به عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان به‌ویژه معلمان مدارس استثنایی پرداخته باشد، وجود نداشت، لذا در پژوهش حاضر از روش پژوهش آمیخته استفاده شد تا با بهره‌گیری از دیدگاه اساتید دانشگاه و کارشناسان خبره‌ی آموزش و پرورش در حوزه‌ی کودکان استثنایی اطلاعات غنی‌تر کسب گردد و عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی شناسایی شوند و براساس نظرات معلمان، عوامل شناسایی شده مورد آزمون قرار گیرند. زمانی که پژوهش کمی و کیفی با یکدیگر ترکیب شود، دانش جامع‌تری فراهم می‌شود که این دانش برای تأثیرگذاری بر نظریه و عمل ضرورت دارد (جانسون و آنیوگ بوزی، ۲۰۰۴؛ نقل از شریفیان، ۱۳۸۷: ۹۹).

جامعه‌ی آماری در بخش کیفی، شامل کلیه‌ی کارشناسان و صاحب‌نظران حوزه‌ی آموزش و پرورش و علوم تربیتی بوده است که از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید. حجم نمونه با توجه به اشباع نظری برابر ۱۵ نفر تعیین گردید. در بخش کمی، جامعه‌ی آماری کلیه‌ی معلمان مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران (۳۴۷ نفر) بوده که بر اساس فرمول کوکران تعداد ۲۰۰ نفر به‌عنوان نمونه‌ی آماری تعیین گردید. چون لیست اسامی مدارس استثنایی شهر تهران در دسترس قرار داشت، از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. ابتدا از طریق قرعه‌کشی بدون جایگذاری، مدارس انتخاب گردیدند، سپس با مراجعه به مدارس انتخابی، پرسشنامه در بین معلمان آن مدارس توزیع گردید. این کار تا رسیدن به حجم نمونه (۲۰۰ نفر) ادامه پیدا کرد.

در بخش کیفی، ابتدا ادبیات تحقیق شامل: نظریه‌ها، مفاهیم، پژوهش‌های انجام شده داخلی و خارجی مربوط به عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان بررسی گردید، سپس مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته با اساتید دانشگاه و کارشناسان خبره آموزش و پرورش در حوزه‌ی کودکان استثنایی به عمل آمد. مصاحبه‌ها با ۱۵ نفر (۶ نفر از اساتید دانشگاه به‌ویژه اساتید دانشگاه فرهنگیان و ۹ نفر از کارشناسان، معلمان و مسؤولان خبره آموزش و پرورش استثنایی)، به صورت فردی انجام شد. زمان هر مصاحبه به‌طور میانگین ۴۵ دقیقه بود. برای کسب اطلاعات غنی‌تر، مصاحبه تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت. سؤالات مصاحبه از نوع باز پاسخ بود و مواردی مانند عوامل سازمانی مؤثر در یادگیری‌های جدید معلمان (توسعه‌ی حرفه‌ای)،

عوامل زمینه‌ای مؤثر در یادگیری‌های جدید معلمان، عوامل سازمانی و زمینه‌ای مؤثر در ارتقا دانش، مهارت و نگرش معلمان برای انجام وظایف آموزشی و پرورشی، مورد کاوش قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های کیفی، روش تحلیل مضمون^۱ به کار رفت. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (براون و کلارک،^۲ ۲۰۰۶؛ نقل از عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی، و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۵۳). به‌منظور حصول اطمینان از روایی یافته‌های پژوهش کیفی براساس معیارهای ارائه شده توسط کرسول و میلر^۳ (۲۰۰۰)، ۶ نفر از مشارکت‌کنندگان (۲ نفر از اساتید دانشگاه و ۲ نفر از کارشناسان خبره حوزه‌ی آموزش و پرورش استثنایی و ۲ نفر از معلمان با تجربه مدارس استثنایی دوره‌ی ابتدایی گروه کم‌توان ذهنی) گزارش نهایی مرحله‌ی نخست فرآیند تحلیل و مقوله‌های به‌دست آمده را بازبینی کردند. 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٪ به‌دست آمدند. براساس تلفیق دیدگاه خبرگان، مبانی نظری و پژوهشی، مؤلفه‌های سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان شناسایی شدند. پس از شناسایی و استخراج عوامل (مؤلفه‌ها)، برای هر مؤلفه شناسایی شده بین ۳ تا ۵ گویه طرح گردید. پرسشنامه‌ی تنظیم شده ابتدا ۳۲ گویه داشت. طیف پاسخگویی لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی کم=۱، کم=۲، تاحدودی=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) می‌باشد. پس از تعیین روایی صوری و محتوایی توسط صاحب‌نظران، روی ۳۰ نفر نمونه‌ی اولیه اجرا شد. پایایی گویه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد و ضرایب پایایی در دامنه‌ی ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ قرار گرفت. گویه‌ها جرح و تعدیل و فرم نهایی که دارای ۲۵ گویه بود، روی ۲۰۰ نفر از نمونه آماری اجرا شد. در ادامه، با استفاده از داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه، برای انجام آزمون‌های آماری از مدل‌یابی معادلات ساختاری^۴ به روش حداقل مربعات جزئی^۵ به‌وسیله‌ی نرم‌افزار Smart PLS2 استفاده شد و مدل مربوط به عوامل سازمانی و زمینه‌ای برآزش داده شد.

^۱thematic analysis

^۲Braun & Clarke

^۳Creswell and Miller

^۴structural equation modeling (SEM)

^۵partial least squares (PLS)

یافته‌ها

برای پاسخگویی به سؤال اول تحقیق، براساس تلفیق دیدگاه خبرگان، مبانی نظری و پژوهشی، عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان شناسایی شدند (جدول ۲). برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به مصاحبه‌ها از تحلیل مضمون استفاده گردید. در جدول (۱)، چارچوب کدگذاری و دسترسی به مقوله‌ی منابع مالی و زمانی به‌عنوان نمونه ارائه شده است.

جدول (۱): چارچوب کدگذاری و دسترسی به مقوله‌ها

کدها	عامل	شماره
۱-۶. برگزاری دوره‌های آموزشی در فصل تعطیلات ۲-۶. اختصاص زمان برای تبادل اطلاعات بین همکاران ۳-۶. تهیه‌ی تقویم سالانه برای برنامه‌های مرتبط با توسعه‌ی حرفه‌ای ۴-۶. تناسب بین مدت زمان اختصاص داده شده با محتوای آموزشی ۵-۶. تخصیص منابع مالی برای برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای ۶=۶. استفاده از مشوق‌های مالی برای ایجاد انگیزه معلمان ۷-۶. تعامل با سایر سازمان‌ها و نهادهای حمایتی برای تأمین مالی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای	منابع مالی و زمانی	۶

منابع مالی و زمانی (تخصیص زمان): تمامی عوامل زمینه‌ای تحت تأثیر دو عامل کلیدی پول و زمان قرار می‌گیرند. توسعه حرفه‌ای، فرایندی زمان‌بر و شامل تجارب روزانه و برنامه‌های نظام‌مندتر و طراحی بیشتر است. شیوه زمان‌بندی در طراحی برنامه‌ها یکی از عواملی است که در زمان فعالیت مدارس بیش از هر عامل دیگری مورد توجه است (لانگ و لانگ، ۱۹۹۹؛ نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۸۸).

تمامی شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌های انجام شده، بر اختصاص زمان و منابع مالی کافی برای آموزش معلمان تأکید داشتند. به‌عنوان مثال یکی از کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی اظهار داشت که: برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت در زمان‌هایی که معلمان مشغول تدریس هستند و وقت کافی برای حضور در این دوره‌ها ندارند برگزار نشوند و بهتر است که

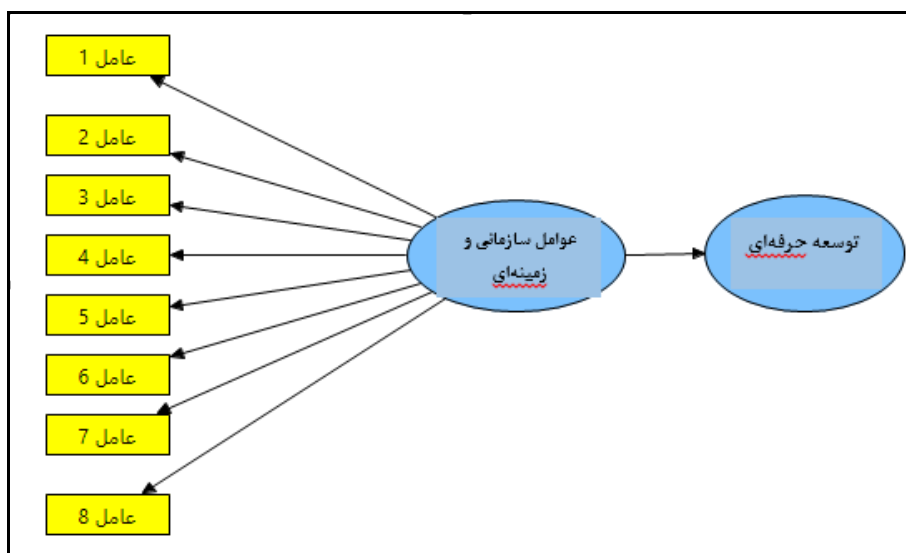
دوره‌های آموزشی در فصل تعطیلی مدارس برگزار شوند. همچنین برای ایجاد انگیزه و تشویق معلمان برای حضور در این دوره‌ها از مشوق‌های مالی استفاده گردد. یکی از اساتید دانشگاه فرهنگیان اظهار داشت که برای ارتقا دانش و مهارت‌های معلمان، بایستی تقویم زمانی سالانه وجود داشته باشد و برای اجرای مناسب برنامه‌های تدوین شده، بودجه‌ی مناسب در نظر گرفته شود. یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: معلمانی که در مدارس کودکان استثنائی به تدریس و آموزش مشغول می‌باشند، علاوه بر ویژگی‌های سایر معلمان باید دارای مهارت‌های دیگری نیز باشند تا بتوانند کار خود را به بهترین نحو ممکن انجام دهند. بنابراین بایستی برای ارتقا مهارت و دانش مورد نیاز هم زمان مناسب و هم منابع مالی مورد نیاز تأمین گردد.

جدول (۲): عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان براساس تلفیق دیدگاه خبرگان، مبانی نظری و پژوهشی

ردیف	عوامل (مؤلفه‌ها)	منبع
۱	دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آنان	مبانی نظری، مبانی پژوهشی، مصاحبه
۲	معلمان و نیازهای یادگیری آنان	مبانی نظری، مبانی پژوهشی، مصاحبه
۳	هنجارهای نظام آموزشی - فرهنگ سازمانی	مبانی نظری و مبانی پژوهشی
۴	نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزشی	مبانی نظری و مبانی پژوهشی
۵	سیاست‌های ملی و محلی	مبانی نظری، مبانی پژوهشی، مصاحبه
۶	منابع مالی و زمانی (تخصیص زمان)	مبانی نظری، مبانی پژوهشی، مصاحبه
۷	خانواده و جامعه	مبانی نظری، مبانی پژوهشی، مصاحبه
۸	مدیریت مدرسه و محیط‌های یادگیری	مبانی نظری، مبانی پژوهشی، مصاحبه

براساس اطلاعات جدول (۲)، سازمان، فرهنگ یا مکانی که یادگیری جدید در آن صورت می‌گیرد، خصوصیات زمینه، سازمان و ماهیت نظامی را که تغییر در آن اتفاق می‌افتد، تعیین می‌نماید و بیان می‌کند که تحت چه عوامل و شرایطی، چه موقع و کجا توسعه‌ی حرفه‌ای صورت گیرد. عوامل سازمانی و زمینه‌ای شناسایی شده در تحقیق حاضر عبارتند از: دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آنان، معلمان و نیازهای یادگیری آنان، هنجارهای نظام آموزشی - فرهنگ سازمانی، نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، سیاست‌های ملی و محلی، منابع

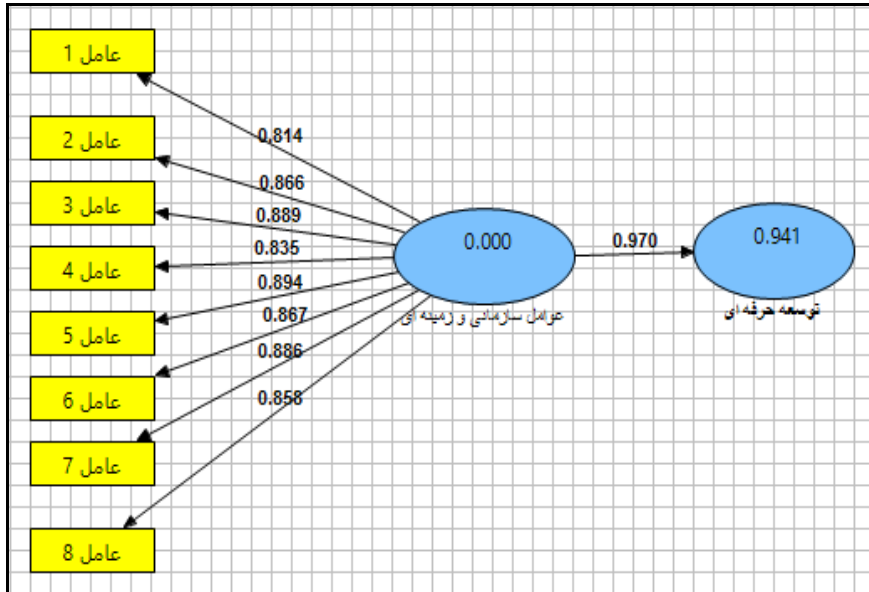
مالی و زمانی (تخصیص زمان)، خانواده و جامعه، مدیریت مدرسه و محیط‌های یادگیری. این عوامل در نمودار (۱) تحت عنوان الگوی نظری عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان نشان داده شده است.



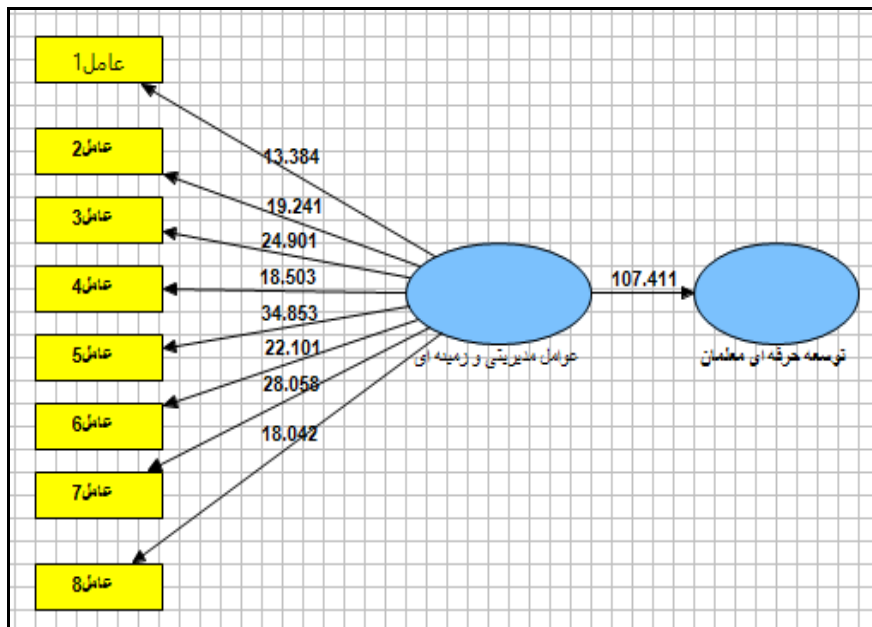
نمودار (۱): الگوی نظری عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان

برای پاسخگویی به سؤال دوم تحقیق، براساس داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه، از آزمون‌های آماری استفاده شد. برای این کار ابتدا آزمون ناپارامتری کلموگروف-اسمیرنف^۱ به کار برده شد. نتایج به دست آمده از این آزمون نشان داد که داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق، از توزیع نرمال برخوردار نیستند. به همین دلیل برای برازش مدل از مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی استفاده گردید (در این روش فرض نرمال بودن داده‌ها در آن مدنظر نیست). نتایج در قالب نمودارهای (۲) و (۳) و جداول (۲) و (۳) ارائه شده است.

^۱ Kolmogrov.Smimov



نمودار (۲): بارهای عاملی عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان



نمودار (۳): مقادیر شاخص t مربوط به بارهای عاملی عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان

جدول (۳): بارهای عاملی و مقادیر t معناداری مربوط به عوامل سازمانی و زمینه‌ای

ردیف	عوامل	زمینه		توسعه‌ی حرفه‌ای	
		بارعاملی	آماره t	بارعاملی	آماره t
۱	دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آنان	۰/۸۱۴	۱۳/۳۸	۰/۸۲۶	۱۷/۳۲
۲	معلمان و نیازهای یادگیری آنان	۰/۸۶۶	۱۹/۲۴	۰/۸۳۵	۱۸/۲۹
۳	هنجارهای نظام آموزشی - فرهنگ سازمانی	۰/۸۸۹	۲۴/۹۰	۰/۸۶۴	۲۴/۳۹
۴	نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزشی	۰/۸۳۵	۱۸/۵۹	۰/۸۱۳	۱۶/۱۵
۵	سیاست‌های ملی و محلی	۰/۸۹۴	۳۴/۸۵	۰/۸۴۰	۲۳/۳۴
۶	منابع مالی و زمانی (تخصیص زمان)	۰/۸۶۷	۲۲/۱۰	۰/۸۲۸	۱۸/۷۸
۷	خانواده و جامعه	۰/۸۸۶	۲۸/۰۵	۰/۸۶۶	۲۵/۶۰
۸	مدیریت مدرسه و محیط‌های یادگیری	۰/۸۵۵	۱۸/۰۴	۰/۸۲۹	۱۵/۳۹
	عوامل سازمانی و زمینه‌ای	-	-	۰/۹۷۰	۱۰۷/۴۱

براساس اطلاعات جدول (۳)، چون مقادیر به‌دست آمده برای آماره‌های t در سطح خطای $\alpha=0/01$ از مقدار شاخص t (۲/۵۸) بیشتر هستند، لذا چنین استنباط می‌شود که بارهای عاملی (ضرایب مسیر) مربوط به عوامل سازمانی و زمینه‌ای معنی‌داری می‌باشند.

جدول (۴): شاخص‌های ارزیابی برازش مدل

GOF ^۱	Communal ity	(CR) ^۲	Q ²	(R ²) ^۳	(AVE) ^۴	متغیرها
۰/۸۲۱	۰/۷۴۶	۰/۹۵۹	۰/۷۴۶	-	۰/۷۴۶	عوامل سازمانی و زمینه‌ای
	۰/۶۸۷	۰/۹۸۲	۰/۶۳۷	۰/۹۴۱	۰/۶۸۷	توسعه‌ی حرفه‌ای
	۰/۷۱۷	۰/۹۴۰	۰/۶۹۲	۰/۹۴۱	۰/۷۱۷	متوسط شاخص‌ها

^۱ goodness of fit (GOF)^۲ average variance extracted(AVE)^۳ R square^۴ composite reliability(CR)

بر اساس اطلاعات نمودارهای (۱) و (۲) و جداول (۳) و (۴)، برازش مدل مورد ارزیابی قرار گرفت و میزان سهم عوامل سازمانی و زمینه‌ای شناسایی شده در تبیین تغییرات توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تعیین گردید.

با توجه به معیار نیکویی برازش تننهاوس^۱ و همکاران (۲۰۰۴) $(GOF = \sqrt{\text{communalities} \times R^2})$ ، چون مقدار محاسبه شده برای شاخص کلی نیکویی برازش $(GOF=0/84)$ بیشتر از $0/35$ است، چنین استنباط می‌شود که مدل از برازش بالایی برخوردار است (وتزلس^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). بر اساس مقادیر معناداری t (جدول ۳)، کلیه بارهای عاملی در سطح $\alpha=0/01$ معنی دار می‌باشند ($t > 2/58$). بر اساس شاخص Q^2 که مقدار متوسط آن $(0/692)$ از $0/35$ بیشتر است، چنین استنباط می‌شود که قدرت پیش‌بینی مدل مناسب می‌باشد (چین^۳ ۱۹۹۸؛ هنسلر^۴ و همکاران، ۲۰۰۹)؛ و با توجه به شاخص ضریب تعیین $(R^2=0/941)$ ، می‌توان نتیجه گرفت که عوامل سازمانی و زمینه‌ای شناسایی شده، ۹۴ درصد تغییرات توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

برآیند مصاحبه‌های انجام شده نشان داد که هنجارهای نظام آموزشی به توسعه‌ی حرفه‌ای اعتبار و ارزش می‌دهند و یادگیری را به‌عنوان فرایندی همیشگی که در درون فرهنگ جای گرفته است، معرفی می‌کنند. لذا برنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای بایستی مبتنی بر نیازهای شناسایی شده‌ی معلمان و دانش‌آموزان، به‌عنوان بخشی از فعالیت‌های مداوم معلمان و فرصتی برای رشد فردی و بهبود سازمانی در ساختار و اهداف مدارس دیده شده، بخشی از زمان کاری را دربرگیرد و به یک هنجار تبدیل شود. فرصت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای برای تمامی معلمان در درون برنامه پیش‌بینی شود و بهبود انتظارات از تمامی معلمان را در بر داشته باشد. انتظارات برای کاربرد دانش و مهارت‌های جدید از راه فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای به‌صورت کاملاً روشن تعریف شود. معلمان نقش معنی‌داری در شکل‌دهی توسعه‌ی حرفه‌ای خویش داشته و به فرصت‌های توسعه حرفه‌ای دسترسی مساوی داشته باشند. نظام آموزشی به‌عنوان یک کل، منابعی شامل زمان، فضا و منابع انسانی را به‌منظور حمایت از اولویت‌های مهم توسعه‌ی حرفه‌ای به‌کار گیرد.

^۱Tenenhous

^۲Wetzels

^۳Chin

^۴Henseler

سیاست‌گذاران، مدیران، اولیا و اعضای جامعه از فعالیتهای توسعه‌ی حرفه‌ای برای معلمان حمایت کنند. سازوکارهای شفاف‌ی برای ورود این گروه‌ها به‌منظور اعمال مساعدت لازم مهیا شود. نظام برنامه‌ریزی، توسعه‌ی حرفه‌ای را به عنوان بخش اساسی از نظام آموزشی مورد حمایت قرار دهد و آن را تقویت کند. یک دوره‌ی بلندمدت برای توسعه‌ی حرفه‌ای طراحی شده و برنامه‌ی عملیاتی برای هر سال وجود داشته باشد. برنامه‌های تدوین شده، تغییرات کلاسی در زمینه‌ی افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را با دقت مدنظر قرار دهند. برنامه‌های تدوین شده فرآیندهای لازم برای ارزشیابی تغییرات انجام شده در کلاس درس را مهیا کنند. به مشارکت‌کنندگان فرصت داده شود که در طراحی و اجرای برنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای نقش رهبری را به عهده بگیرند. کارکنان مدارس نواحی و مناطق و آموزش عالی با یکدیگر در زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای مشارکت کنند. معلمان در شکل‌دهی تجارب توسعه‌ی حرفه‌ای نقش کلیدی دارند و می‌توانند دریافت‌کننده‌ی فرصتهای توسعه‌ی حرفه‌ای باشند. لذا بایستی فرصت‌هایی برای یادگیری مهارت و دانش مورد نیاز برای فعالیت مشارکتی با دیگران داشته باشند و آمادگی کافی را برای قبول نقش در جایی که مواد، زمان و منابع توسط دیگران مهیا شده است، پیدا کنند و برای این کار مورد تشویق قرار گیرند. منابع مالی برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان اختصاص داده شود. فرایند تخصیص پول و تصمیم‌گیری برای هزینه آن مشخص شود. هزینه‌هایی در راستای دستیابی به اهدافشان صرف شود. با اختصاص زمان روشن برای فعالیتهای توسعه‌ی حرفه‌ای، تقویم سالانه و جدول زمانی مدارس، فرصتهای لازم برای توسعه‌ی حرفه‌ای در زمینه‌ی اهداف مدارس را مهیا کنند. زمان واقعی اختصاص داده شده به یادگیری، مناسب باشد و به کاربرد یادگیری در کلاس درس کمک کند. مکان‌های تخصصی و مناسب برای دستیابی به تجارب توسعه‌ی حرفه‌ای و تداوم کاربرد تجارب جدید در دسترس باشند. منابع انسانی و غیرانسانی برای توسعه‌ی حرفه‌ای و اجرای آن در کلاس مناسب باشند. ارزیابی عملکرد معلمان بر روی بهبود وضعیت شغلی آنان با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق شاخص‌های تدوین شده مرتبط باشد. انگیزه‌های کافی و جذاب برای مشارکت مدارس و مراکز آموزشی وجود داشته باشد.

براساس تلفیق دیدگاه خبرگان، مبانی نظری و پژوهشی، عوامل سازمانی و زمینه‌ای شناسایی شده عبارتند بودند از: دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آنان، معلمان و نیازهای یادگیری آنان، هنجارهای نظام آموزشی- فرهنگ سازمانی، نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، سیاست‌های ملی و محلی، منابع مالی و زمانی خانواده و جامعه، مدیریت مدرسه و محیط‌های

یادگیری. براساس تجزیه و تحلیل انجام شده بر روی داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه‌ها، مدل نظری مربوط به عوامل سازمانی و زمینه‌ای مؤثر بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان (نمودار ۱)، براساس شاخص نیکویی برازش (۰/۸۲۱) از برازش بالایی برخوردار بود. کلیه‌ی عوامل شناسایی شده از بارهای عاملی معنادار برخوردار بودند. در مجموع عوامل سازمانی و زمینه‌ای شناسایی شده، حدود ۹۴ درصد تغییرات توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را تبیین نمودند. شاخص پیش‌بینی‌کنندگی (۰/۶۹۲) حاکی از آن بود که عوامل مذکور، از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بالایی برای پیش‌بینی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان برخوردارند.

در ارتباط با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و عوامل مؤثر بر آن، تحقیقات متعددی صورت گرفته و الگوهای متفاوتی ارائه شده است. نتایج این تحقیقات با یافته‌های تحقیق حاضر هم‌خوانی دارد. از نظر لوکس-هورسلی^۱ و همکاران (۲۰۱۰) مؤلفه‌های: دانش محتوایی و باورها؛ عوامل زمینه‌ای از جمله: معلمان و دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آنان، سبک رهبری مدیران، فرهنگ سازمانی، نقش حمایتی جامعه و راهبردهای آموزشی در طراحی چارچوب توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مؤثرند. تان و آنگ^۲ (۲۰۱۶) در تحقیق خود برنامه توسعه‌ی حرفه‌ای مدرسه‌محور را ارائه نمودند. گالو-فاکس و اسکتل بوری^۳ (۲۰۱۶) و ایرلی و همکاران^۴ (۲۰۱۷) تدریس مشارکتی^۵ مبتنی بر نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و معلمان با نقش محوری مدرسه را به عنوان راهبردی مهم برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان معرفی نمودند. گریفیث و همکاران (۲۰۱۰)، در طراحی چارچوب توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان؛ تمرکز بر محتوا، یادگیری جمعی، یادگیری فعال، اقدامات مبتنی بر تحقیق، مربیگری و مشاوره را از جمله راهبردهای مبتنی بر نیازهای معلمان برای یادگیری و آموزش در نظر گرفته‌اند. نین لاون^۶ (۲۰۱۵) نشان داد که بین مدیریت کلاس، مهارت‌های خلاق و نوآورانه، مهارت‌های ارتباطی، آشنایی با رسانه‌ها، سواد رایانه‌ای و آشنایی با فناوری اطلاعات و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان رابطه‌ای مثبت وجود دارد. سلتزر و هیرنلی^۷ (۱۹۹۵) اظهار داشته‌اند که راهبردهای پیاده‌سازی مدل توسعه حرفه‌ای عبارتند از: محوریت مدرسه، تعهد گروه‌های آموزشی مدرسه، تمرکز بر راهبردهای آموزش و یادگیری،

^۱Loucks Horsley

^۲Tan & Ang

^۳Gallo.Fox & Scantlebury

^۴Early

^۵coteaching

^۶Griffith

^۷Ninlawan

^۸Seltzer & Hirnly

ترویج همکاری بین کارکنان، مدیریت مشارکتی و ارزیابی فرایندها برای هدایت فرصت‌های پیش‌روی توسعه‌ی حرفه‌ای. ژائو^۱ (۲۰۱۰) راهبرد مدیریت دانش مدرسه را به‌عنوان دیدگاه جدید در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ارائه نموده است. این استراتژی‌ها عبارتند از: بهسازی سازمانی مدارس، مدیریت و رهبری دانش، ایجاد مدرسه‌ی یادگیری و گسترش فرهنگ سازمان یادگیرنده، استقرار نظام مدیریت دانش توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، تشویق یادگیری تیمی، آموزش همکاری و به اشتراک‌گذاری دانش و ایجاد سازوکار ارزیابی عملکرد برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای. ایوبی و همکاران (۱۳۸۳)، رفتار حمایتی مدیر و رفتار صمیمانه‌ی معلم را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان معرفی نمودند. فرهنگی و حسین زاده (۱۳۸۸)، اظهار داشتند که بین عوامل محیطی و توسعه‌ی حرفه‌ای، رابطه‌ی علی حاکم است. بهبود امنیت و نگرش شغلی از پیش شرط‌های لازم برای ایجاد توسعه‌ی حرفه‌ای است. انگیزه‌های بیرونی و درونی؛ مشارکت در یادگیری حرفه‌ای؛ راهبردهای توسعه‌ی حرفه‌ای فردی، مشارکتی و آموزشی، مدت زمان و تمرکز بر محتوا، فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را منعکس می‌نمایند. فسler^۲ (۱۹۹۵)؛ نقل از حجازی و همکاران، (۱۳۸۸)، به منظور افزایش مهارت‌ها و دانش حرفه‌ای معلمان هفت رویکرد پیشنهاد نمود: ۱- مدل آموزش شغلی، ۲- مشاهده یا ارزیابی، ۳- در بر گرفتن فرایند بهبود یا توسعه، ۴- گروه‌های مطالعاتی، ۵- اقدام‌پژوهی، ۶- فعالیت‌های هدایت شده‌ی فردی و ۷- نظارت بالینی. کندی^۳ (۲۰۰۵) مربیگری همتا، اقدام‌پژوهی و انجمن‌های یادگیری مدرسه‌محور را برای توسعه‌ی حرفه‌ای مداوم معرفی نمود. یونسکو^۴ (۲۰۰۳)؛ نقل از مه‌ری و خیراندیش، (۱۳۹۳)، مدل‌های رشد حرفه‌ای معلمان را در دو گروه تقسیم بندی نموده است: ۱- مدل‌های انفرادی یا گروه‌های کوچک شامل: نظارت: سنتی و کلینیکی، مطالعه‌ی موردی، رشد حرفه‌ای خودراهبری، توسعه‌ی مشارکت‌های همکارانه، مدل‌های پروژه‌محور، پژوهش عمل‌نگر و مربی‌گری و ۲- مدل‌های مشارکت سازمانی شامل: مدارس رشد حرفه‌ای، مشارکت مدرسه - دانشگاه، همکاری‌های حرفه‌ای بین سازمان‌های آموزشی، شبکه‌های معلمان و آموزش از راه دور. ایمن و یاماگاتا^۵ (۲۰۰۵)، الگوی توسعه‌ی حرفه‌ای انجمن معلمان برای دانش

^۱Zhao

^۲Fessler

^۳Kennedy

^۴Unesco

^۵Ehman & Yamagata

برنامه‌ی درسی مربوط به یکپارچه‌سازی تکنولوژی را ارائه نمودند. جیم‌یانس^۱ (۲۰۱۰)، چارچوب یکپارچه‌ی فناوری آموزشی نظام‌مند و مورد حمایت نظام آموزشی را به‌عنوان راهبردی برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان معرفی نمود. ویلیج و ریمرز^۲ (۲۰۰۰) نشان دادند که توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان باید به‌عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره‌ی پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربرگیرد و توسعه‌ی حرفه‌ای آنان باید به‌طور نظام‌مند طراحی، حمایت، بودجه بندی و ارزیابی شود. گارت^۳ و همکاران (۲۰۰۱) سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای یعنی تمرکز بر دانش محتوایی، اختصاص زمان کافی برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه‌ی کلاس‌داری معلمان مؤثر دانستند. اینگوارسون، کولتر و وودز^۴ (۲۰۱۲)، نقش حمایتی مسئولان و خانواده‌ها در استفاده از راهبرد آموزشی مدرسه‌محور را در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مؤثر دانستند. گیروان^۵ و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که اختصاص بودجه‌ی کافی و زمان مناسب برای اجرای برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای، موجب تغییر معنی‌دار در عملکرد کلاسی شده است.

بررسی الگوها و مدل‌های ارائه شده برای توسعه‌ی حرفه‌ای مربیان و معلمان، نشان می‌دهد که بیشتر این الگوها، به جنبه‌های مختلفی از توسعه‌ی حرفه‌ای پرداخته‌اند. با این حال تحقیقی که به‌طور ویژه به عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای در حیطه‌ی خاصی مانند آموزش و پرورش استثنایی بویژه معلمان استثنایی گروه کم‌توان ذهنی پرداخته باشد، وجود ندارد. از این‌رو، تحقیق حاضر با رویکردی متفاوت، عوامل سازمانی و زمینه‌ای مؤثر بر توسعه‌ی 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 می‌باشد. یافته‌های پژوهش حاضر رهنمودهایی برای عمل و سیاست‌گذاری پیرامون توسعه حرفه‌ای معلمان به‌ویژه معلمان مدارس استثنایی به همراه دارد. مطالعه‌ی حاضر، عواملی را معرفی نمود که می‌توان برای اجرای برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و سیاست‌گذاری در این زمینه مورد استفاده قرار گیرند. عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان براساس دیدگاه صاحب‌نظران شناسایی شدند (بخش کیفی) و معلمان نیز این عوامل را مورد تأیید قرار دادند (بخش کمی). لذا زمینه را برای آگاهی بهتر از نظرات و تجارب کارشناسان خبره و معلمان، در

^۱ Jimoyiannis

^۲ Villegas & Reimers

^۳ Garet

^۴ Coulter & Woods

^۵ Girvan

مورد عوامل تأثیرگذار و شناخت عمیق‌تر زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مدارس استثنایی فراهم نموده و استفاده از این تجارب را در جهت بهبود توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مهیا می‌کند. براساس یافته‌ها، برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای بایستی بر مبنای نیاز سنجی از نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و معلمان طراحی و تنظیم گردد. نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مبتنی بر هنجارهای آموزشی و در راستای سیاست‌های ملی و محلی با توجه به اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تدوین گردد. نقش حمایتی خانواده‌ها و نهادهای مدنی جامعه در طراحی الگوی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مدنظر قرار گیرد، الگوی مذکور بایستی در قالب برنامه‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت و براساس تقویم زمانی متناسب با اوقات فراغت معلمان طراحی گردد. منابع مالی مورد نیاز، علاوه بر تخصیص بودجه‌ی دولتی، از طریق جلب مشارکت خانواده‌ها و سایر نهادها و سازمان‌های دولتی و غیر دولتی تأمین گردد. تأکید بر مدرسه‌محوری، مدیریت مشارکتی و نقش مدیریت مدرسه در فراهم آوردن جو مناسب برای همکاری و تشریک مساعی در اجرای برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مدنظر قرار گیرد. باتوجه به حضور معلمان در موقعیت‌های کاری و رشته‌های مشابه در مدارس ابتدایی گروه کم‌توان ذهنی، لازم است از این فرصت ارزشمند در جهت ایجاد تجارب توسعه‌ی حرفه‌ای گروهی و مشارکتی برای معلمان که موجب بهبود محیط یادگیری می‌شود، استفاده گردد. اگر نیازهای یادگیرندگان با ایجاد محیطی که برای آموخته‌ها و تجارب آن‌ها ارزش قائل است و به آن‌ها اختیار عمل بیشتری می‌دهد، مدنظر قرار گیرد، در آن صورت معلمان قادر خواهند بود دانش حرفه‌ای خود را با کمک همکاران‌شان بسازند و توسعه دهند.

در تحقیق حاضر به بررسی و شناسایی عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی پرداخته شد. پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آتی این عوامل در بین معلمان، مدیران و کارکنان مدارس استثنایی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در گروه‌های مختلف (آسیب‌دیده شنوایی، نابینا-کم‌بینا، اختلال‌های رفتاری-هیجانی و ...) در دوره‌های مختلف تحصیلی، همچنین معلمان و مدیران سایر مدارس (تیزهوشان، غیر انتفاعی، هیات امنایی و ...)، مورد بررسی قرار گیرند. پژوهش حاضر با محدودیت‌های ذیل مواجه بود: ۱. به دلیل وسعت جامعه‌ی پژوهش (معلمان مدارس استثنایی کشور) و محدودیت امکانات، نمونه‌ی موردنیاز از شهر تهران انتخاب شد که این فرایند نمونه‌گیری ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش را محدود سازد. ۲. به دلیل نبود پرسشنامه‌ی استاندارد، از پرسشنامه‌ی محقق ساخته استفاده گردید. هر چند سعی گردید که تا حد امکان موارد مورد نیاز برای ساخت

پرسشنامه رعایت گردد، با این وجود لازم است که در پژوهش‌های مشابه مورد تأیید قرار گیرد و ۳- نبود تحقیقات داخلی و خارجی در زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی.

منابع

- ایوبی، فاطمه، پورشافعی، هادی و عسکری، علی (۱۳۸۳)، *پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای دبیران از طریق ادراک آنان از جو سازمانی در مدارس متوسطه‌ی عادی و استعدادهای درخشان شهر بیرجند*، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند.
- پازوکی، بهرام (۱۳۷۰)، *بررسی مشکلات موجود در درس تربیت‌بدنی مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان استان تهران*، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمد سعید؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰)، *تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی، پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی دانشگاه اصفهان*، ۵(۲): ۱۹۸-۱۵۱.
- تورانی، حیدر (۱۳۸۴)، *مدیریت فرایند مدار در مدرسه*، تهران: نشر تزکیه.
- حجازی، سیدیوسف؛ پرداختچی، محمدرضا و شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۸)، *رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان*، تهران: دانشگاه تهران.
- خروشی، پوران (۱۳۹۴)، *راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه‌یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فکور*، ۱(۱): ۶۶-۵۳.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۸۵)، *ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۵): ۱۷۰-۱۳۵.
- داوری، علی و رضازاده، آرش (۱۳۹۲)، *مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS*، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ذوالاکتاف، وحید؛ کارگر فرد، مهرداد و کرمی، حمیدرضا (۱۳۸۳)، *روزآمد کردن برنامه‌ی درسی کارشناسی تربیت‌بدنی از نظر اعضای هیأت علمی، المپیک*، ۵(۲۶): ۲۰-۷.
- رضایی، سعید (۱۳۸۱)، *بررسی وضعیت تربیت‌بدنی در مدارس پسرانه‌ی استان خراسان*، مجموعه خلاصه پایان‌نامه‌های رشته‌ی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، پژوهشکده‌ی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، ۴۹۲.
- شریفیان، فریدون (۱۳۸۷)، *چیستی، خاستگاه‌ها و مبانی نظری پژوهش ترکیبی، پژوهش‌های تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*، ۴(۱): ۱۰۸-۸۱.
- صمدی، معصومه (۱۳۹۲)، *بررسی نقش دانش حرفه‌ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان، مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۱۰): ۱۲۶-۱۰۵.

- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه، پرداختچی؛ محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲)، کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد، *نوآوری‌های آموزشی*، ۴۵(۱۲): ۱۴۹-۱۷۶.
- فرهنگی، علی‌اکبر و حسین‌زاده، علی (۱۳۸۸)، دیدگاه‌های نوین درباره تعهد سازمانی، *تدبیر*، ۱۶(۱۵۷): ۱۴-۱۷.
- کریمی، فریبا (۱۳۸۷)، مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۴(۶): ۱۵۱-۱۶۶.
- 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, B. (2012), Primary teachers' experience of a physical education professional development program. *Irish Educational Studies*. 31(3).
- Creswell, J.W., 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.
- Girvan, Carina., Conneely, Claire., Tangney, Brendan. (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. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4): 381-391.
- Guskey, T. R. (2000), *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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, Susan., Hewson, Peter W., Love, Nancy; Stiles, Katherine E. (2010), *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Ninlawan, G. (2017), Factors Which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21st. *Procedia - 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. (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, Dianne A., Himley, Oliver T. (1995), A Model for Professional Development and School Improvement in Rural Schools. *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.
- Villages, Reimers, E. (2000), The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, Practices and Factors That Influence It. *Washington, DC*.
- Wang, SH., Hsu, H., Reeves, T., Coster, D. (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., Van Open, 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.