

Designing and Validating the Model of Empowerment Program of Normal Elementary School Teachers in Inclusive - Education

Fatemeh Mohammadi 

Ph.D. Student, Department of Educational Sciences ,
Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-
mail: mohammadifatemeh.1401@gmail.com

Faezeh Nateghi * 

Corresponding Author, Associate Professor
Department of Educational Sciences, Arak Branch,
Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail:
fn1345@gmail.com

Mohammad Seifi 

Assistant Professor Department of Educational
Sciences, Arak Branch, Islamic Azad University,
Arak, Iran. E-mail: seifiarak@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed to design and validate an empowerment program for elementary school teachers in integrated-inclusive education. A sequential exploratory mixed-method approach was employed. In the qualitative phase, document analysis and qualitative content analysis with a deductive approach using a conceptual matrix were conducted. Based on a review of the theoretical foundations and prior research on teacher empowerment programs in integrated-inclusive education, an initial matrix was developed. Then, semi-structured interviews with 25 experts in integrated-inclusive education and 33 relevant documents, selected through purposive sampling, were analyzed using deductive content analysis. After integrating the extracted codes from interviews and documents, an optimal teacher empowerment model was formulated, identifying key components such as objectives, educational content, teaching methods, and assessment strategies. In the quantitative phase, Fuzzy Delphi analysis was employed to assess the construct validity of the model using the average variance extracted (AVE), while Cronbach's alpha was used to evaluate the reliability of the model's latent variables. The results showed that AVE values exceeding 0.5 confirmed the model's adequacy, and Cronbach's alpha coefficients above 0.7 indicated an acceptable level of reliability. Therefore, the proposed model can be effectively utilized in teacher empowerment programs for elementary school teachers in integrated-inclusive education, significantly contributing to the enhancement of program quality.

Keywords: Integrated-inclusive education, Teacher empowerment program, Students with special needs, Elementary schools

Cite this Article: Mohammadi, F., Nateghi, F., & Seifi, M. (2025). Designing and Validating The Model of Empowerment Program of Normal Elementary School Teachers in Inclusive – Education. *Educational Leadership Research*, 9(33), 259-300.
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.81578.1775>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education represents both a challenge and a historical shift in perspectives on human rights, emphasizing a social action paradigm that promotes student diversity. The core objective of inclusion is to ensure that all individuals have equal rights, opportunities, and social acceptance (Mason & Reiser, 1994).

Teachers play a critical role in educating students with special needs. According to Sadeghi Sayah et al. (2021) and reports from the American Psychological Association (2013), the prevalence of students in mainstream schools with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, and delayed learning ranges from 5% to 15%, while the proportion of students with other special needs reaches 13.6%. This highlights the significant presence of students with learning challenges in general education settings.

In many cases, these students are enrolled in mainstream schools that lack specialized support staff, such as liaison teachers or counselors. Additionally, resources for diagnosing and addressing learning disorders are scarce, and available services tend to be temporary. A review of the literature further indicates the absence of a structured model to support the professional development and empowerment of teachers working in inclusive classrooms. This gap contributes to inconsistencies in teacher training and a shortage of qualified professionals, ultimately undermining the efficiency and effectiveness of the education system (Khorushi, 2023).

Research Questions

What specific features do the components of an empowerment model of the elementary school teacher program in integrated-inclusive education have, and how valid is the proposed model?

Literature Review

Momeni and Talebzadeh Shooshtari (2023) identified seven essential skills for a successful educational program: human relations ability, appropriate personality traits, scientific competence, teaching skills, classroom management skills, job commitment, and the ability to facilitate students' holistic development.

According to Theeb Raied et al. (2021) in their study “Professional Competencies Among Pre-Service Teachers in Special Education from Their Perspectives,” pre-service teachers highly value all the competencies included in the assessment scale. Among these, the highest importance was attributed to Individualized Education Programs (IEPs), whereas technology integration in teaching was ranked the lowest.

A review of Iranian research literature indicates that most studies focus primarily on the efficiency of integrated-inclusive education in elementary schools and liaison teacher development programs. In contrast, international studies predominantly rely on case study methodologies (Almasi, 2017). Notably, the Document of Fundamental Educational Reform does not address the role of special education teachers or students. Furthermore, no comprehensive model has been proposed to define the optimal competencies and characteristics required for elementary school teachers in integrated-inclusive education settings. Therefore, developing an effective teacher training program necessitates the identification and formulation of a comprehensive model that outlines its core components.

Methodology

This study employed an exploratory sequential mixed-methods approach. In the qualitative phase, document analysis and qualitative content analysis were conducted using a concept matrix as a comparative framework. After reviewing the theoretical foundations and background of teacher empowerment programs in integrated-inclusive education, an initial matrix was developed.

Subsequently, semi-structured interviews were conducted with 25 experts in integrated-inclusive education, and 33 relevant documents were analyzed, both selected through a judgmental sampling method. The data from the interview transcripts and documents were then systematically coded and integrated, leading to the development of an optimal model for elementary school teacher empowerment in integrated-inclusive education settings. This model identifies key components, including characteristics, practical applications, objectives, educational content, instructional methods, and assessment techniques. In the quantitative phase, the Fuzzy Delphi method was employed to validate the proposed model.

Results

The findings identified the key characteristics of an optimal elementary school teacher empowerment model tailored for integrated-inclusive education settings. These characteristics address teachers' needs in three distinct dimensions: cognitive, attitudinal, and skills-based, each encompassing short-term and long-term objectives.

The educational content is categorized into three main themes and eleven subcategories:

- Essential content (including content selection, sequencing, and organization)
- Interaction-based content (comprising both interactive and non-interactive materials)
- Objective-driven content (covering knowledge-based content, experience- or skill-based content, and time-bound or operational content)
- Learning style-oriented content (including audiovisual, reading, writing, and speaking-based content)

The teaching methods are structured into two primary themes and five subcategories:

- Teaching characteristics (including principles of teacher preparation, classroom engagement, and instructional success)
- Teaching strategies (featuring the teaching meta-model and the teaching-family model)

Finally, the evaluation framework consists of three themes and nine subcategories:

- Evaluation method selection (considering student-related, teacher-related, documentation-related, and parent-related aspects)
- Types of evaluation (encompassing both quantitative and qualitative approaches)
- Evaluation perspectives (including comparative, outcome-based, and quality-driven approaches)

Conclusion

The construct validity of the model was assessed using the average variance extracted (AVE), while its reliability was evaluated based on Cronbach's alpha coefficient. The findings indicate that positive AVE values exceeding 0.5 confirm the model's suitability. Additionally, the Cronbach's alpha coefficient exceeded 0.7, demonstrating an acceptable level of reliability.

Therefore, the proposed model can be effectively implemented to enhance the professional development of elementary school teachers in integrated-inclusive education programs. Its application can significantly contribute to improving program quality, particularly by facilitating the training of competent educators, which is essential for developing a more effective and inclusive educational system.





طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه توانمندسازی معلمان مدارس عادی ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی - فراگیر

فاطمه محمدی
دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک،
ایران. رایانامه: mohammadifatemeh.1401@gmail.com

فائزه ناطقی *

نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک،
ایران. رایانامه: fn1345@gmail.com

محمد سیفی
استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. رایانامه:
seifiarak@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی برنامه توانمندسازی معلمان مدارس عادی ابتدایی، در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر بود. مطالعه به روش آمیخته از نوع اکتشافی متوالی انجام شد. در بخش کیفی پژوهش، از روش پژوهش اسنادی و تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی با ماتریس مفهومی استفاده شد؛ بدین صورت که بر اساس مطالعه مبانی نظری و پیشینه برنامه توانمندسازی معلمان در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، ماتریس اولیه، ترسیم و سپس متن‌های استخراج‌شده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۵ نفر از متخصصان آموزش-های تلفیقی- فراگیر و ۳۳ مورد از اسناد مرتبط با موضوع که به شیوه هدفمند انتخاب شده بودند، مورد تحلیل محتوای قیاسی، قرار گرفت و پس از تلفیق کدهای حاصل از متن مصاحبه‌ها و اسناد بررسی شده، الگوی مطلوب برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر که در آن ویژگی‌ها و مصادیق عناصر اهداف، محتوای آموزشی، روش تدریس و روش ارزشیابی، شناسایی شده بود، طراحی و تدوین گردید. در بخش کمی، با استفاده از روش دلفی فازی، اعتبار سازه‌ای مدل، با کمک شاخص متوسط واریانس استخراج‌شده و پایایی گویه‌های متغیرهای پنهان مدل، با کاربرد تکنیک آلفای کرونباخ، محاسبه گردید. بر اساس نتایج، مقادیر مثبت و بالای ۰/۵ میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای سازه‌ها، نشان از کیفیت مناسب مدل داد و نتایج حاصل از آلفای کرونباخ، حاکی از آن بود که ضرایب به‌دست آمده، برای تمامی متغیرهای پنهان در مدل اندازه‌گیری، بالاتر از ۰/۷ بوده و در حد قابل قبولی هستند؛ بنابراین به کارگیری الگوی به‌دست آمده، می‌تواند در دوره‌های توانمندسازی معلمان مدارس عادی ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، اثربخش و لازم‌التوجه باشد و نقش بسزایی در ارتقاء کیفیت این دوره‌ها، ایفا نماید.

کلیدواژه‌ها: آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، برنامه توانمندسازی معلمان، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مدارس عادی ابتدایی

استناد به این مقاله: محمدی، فاطمه، ناطقی، فائزه، و سیفی، محمد. (۱۴۰۴). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه توانمندسازی معلمان مدارس عادی ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۳۳(۹)، ۲۵۹-۳۰۰.
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.81578.1775>



مقدمه

آموزش فراگیر، نمایانگر یک چالش و تغییر تاریخی در نگرش نسبت به نوع انسانی است که با تکیه بر مدل اجتماعی، از تفاوت‌های فردی در بین دانش‌آموزان دفاع می‌کند. هدف از فراگیرسازی، اطمینان حاصل کردن از این موضوع مهم است که تمام افراد، از حقوق، فرصت‌ها و پذیرش برابر برخوردارند (Mason & Reiser, 1994). یکی از اساسی‌ترین حقوق هر فرد، برخورداری از آموزش مطلوب است. تقسیم آموزش و پرورش به دو شاخه عادی و استثنائی، اگرچه موجب رشد قابل ملاحظه‌ای در آموزش و پرورش استثنائی شده است، اما روند یکپارچه‌سازی دسترسی به خدمات انسانی را تسهیل نکرده است (دانایی، ۱۴۰۱).

از آنجا که نظام آموزش و پرورش فراگیر، نوعی نظام پویا است و همه دست‌اندرکاران از جمله آموزگاران، نقش اساسی در آن دارند؛ بنابراین باید برنامه‌ای تدوین شود که آموزگاران را به طور مستمر پویا نگه دارد و برای حفظ و تداوم این پویایی، ضروری است که برنامه‌های آموزشی حین خدمت از نظر علمی و نگرشی، آموزگاران را به طور مداوم تغذیه کنند تا آمادگی لازم را به لحاظ حرفه‌ای به دست آورند (هوسپیان، ۱۴۰۰).

افزون بر این، اثربخشی گذراندن دوره‌ی آموزش ضمن خدمت بر نگرش معلمان نیز به طور خاص در پژوهش‌های علیزاده و همکاران (۱۳۹۹)، به پژوه (۱۳۹۹)، به پژوه و ترابی (۱۴۰۰)، به پژوه و گنجی (۱۴۰۱) و صادقی سیاح و همکاران (۱۴۰۰) مورد تأکید قرار گرفته است.

از دیدگاه Hollins (2011)، Sharma و همکاران (2012) آموزش معلمان موجب توسعه نگرش مثبت و کسب مهارت لازم برای موفقیت آن‌ها در آموزش فراگیر می‌شود؛ زیرا آموزش، به عنوان یکی از عوامل اصلی ارتقاء نگرش به آموزش فراگیر است. برخی از صاحب‌نظران معتقدند که نگرش مثبت معلم به علت تأثیر چشمگیر آن بر انتخاب ساختار کلاس، نوع روش تدریس، راهبرد مدیریتی و همچنین تأثیر مستقیم آن بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌ها، یکی از عوامل مهم است (Fewstar, 2006). درحالی که نگرش منفی آموزگاران می‌تواند به مثابه‌ی نوعی عامل بازدارنده در پذیرش افراد با نیازهای ویژه در مدرسه و کلاس درس، عمل کند (ساعی منش، ۱۳۹۹).

درواقع نگرش‌ها، جنبه‌ی مهمی از زندگی عاطفی و احساسی انسان‌ها هستند که در طول زمان در شخص شکل می‌گیرند (کریمی، ۱۴۰۰).

تجربه نشان داده است که موانع اجرای یک ایده و روش جدید در یک محیط قدیمی به عواملی مانند عدم درک منطقی و گستره‌ی موضوع، فقدان مهارت‌های لازم در مورد آن روش جدید، محدودیت منابع، فقدان سازمان‌دهی مناسب و غیره بستگی دارد. احتمال دارد معلم‌های مدارس عادی از اهداف و گستره‌ی آموزش تلفیقی، اطلاع دقیقی نداشته باشند و در مقایسه با معلمان ویژه و تلفیقی، تماس اجتماعی بسیار اندکی با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشته باشند و یا اصلاً تماس و ارتباطی نداشته باشند (Anane, 2013). از آنجا که معلمان، دیدگاه روشنی از آموزش تلفیقی ندارند و تصور عمده‌ی آن‌ها بر محور افزایش مشکلات و سختی کار معلم عادی قرار دارد، در نتیجه نگرانی از عدم کارآیی معلم عادی از تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، نداشتن امکانات آموزشی لازم و عدم آگاهی از ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به‌نوعی به احساس عدم اعتماد و اطمینان به خود منجر گردیده و همین مسئله، عامل اصلی مخالفت معلمان عادی محسوب می‌گردد (صادقی سیاح و باباخانی، ۱۳۹۹).

توجه به شیوع بالای مشکلات یادگیری در بین دانش‌آموزان ایرانی، تشخیص، آموزش و توان‌بخشی بهنگام، می‌تواند باعث کاهش مشکلات و آسیب‌های موجود در راه آموزش و درمان این کودکان شود. تشخیص بهنگام دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری به‌وسیله معلمان مدارس عادی، با توجه به سن طلایی انجام مداخله‌های آموزشی و توان‌بخشی به‌موقع، می‌تواند باعث صرفه‌جویی در وقت، هزینه‌های آموزشی و درمانی و جلوگیری از برچسب خوردن 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 این‌رو تعیین نقش معلمان در شناسایی و کاهش مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و ارائه راهبردهایی برای خانواده، پیش‌دبستان و مدرسه، می‌تواند راهگشا باشد (پرهون، ۱۳۹۶).

با توجه به آنچه مطرح شد، مشخص شد که معلمان، نقش مهمی در آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در سطح جهان دارند. از سویی تحقیقات صادقی سیاح و

همکاران (۱۴۰۰) و گزارش‌های انجمن روان‌شناسی آمریکا^۱ (۲۰۱۳) آمار دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در خواندن، نوشتن و حساب کردن و دانش‌آموزان دیرآموز در مدارس عادی نسبت به سایر انواع دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به ترتیب ۵ تا ۱۵ درصد و ۱۳/۶ درصد است که گویای بالاترین میزان شیوع نیازهای یادگیری است؛ یعنی طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی ابتدایی، مشغول به تحصیل هستند که در آنجا هیچ‌گونه مشاور ثابتی وجود ندارد. همچنین تعداد مراکز ارائه‌دهنده‌ی خدمات شناسایی و درمان اختلالات یادگیری به‌عنوان تنها مراکز پوشش‌دهنده‌ی یک نوع از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه یعنی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری، بسیار اندک است به‌گونه‌ای که برای ارجاع این دسته از دانش‌آموزان به این مراکز، نوبت‌دهی صورت می‌گیرد که گاهی اوقات اواسط سال تحصیلی به بچه‌ها نوبت داده می‌شود و همین امر، سبب به تعویق افتادن روند توجه به مشکل آن‌ها و اقدام برای رفع آن می‌گردد. همچنین مراجعه به این مراکز برای اولیاء، هزینه‌بر بوده و برخی از افراد از عهده‌ی تأمین هزینه‌ها برنمی‌آیند. از سویی دانش‌آموزان عشایری و روستایی به دلیل بعد مسافت نمی‌توانند از خدمات این مراکز بهره‌مند شوند. کوتاه و مقطعی بودن خدمات این مراکز به دانش‌آموزان، دلیل دیگری است که به عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه منجر شود. حال اگر آموزگاران از توانمندی لازم برای آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برخوردار باشند، امکان رسیدگی به مشکلات آن‌ها بیشتر فراهم می‌شود.

در برنامه‌ریزی بازنگری شده رشته آموزش کودکان استثنایی دانشگاه فرهنگیان، توانایی شناخت ویژگی‌ها و تفاوت فردی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، پی بردن به اهمیت مداخلات به‌هنگام، زمینه‌های لازم جهت شناسایی و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، استفاده از زبان هنر برای مطالعه و تحلیل موقعیت‌های تربیتی جهت پرورش ظرفیت‌ها بر اساس ویژگی‌ها و توانایی‌های هر دانش‌آموز (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴) به‌عنوان شایستگی‌های کلی موردنیاز دانش‌جو‌معلمان آموزش ویژه، مطرح شده است ولی چارچوب و الگوی مدونی از شایستگی‌ها، 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؛ بنابراین خلأ الگوی مناسب برای برنامه 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 کمبود، در سال‌های آتی افزایش یابد و افت ناگهانی کیفیت معلمان و منابع انسانی را موجب شده و به تبع آن مشکلات آموزش و پرورش را تشدید کند (خروشی، ۱۴۰۲).

یک راه مؤثر در شناسایی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، شناسایی این ویژگی‌ها از طریق بررسی نظرات افراد متخصص و آگاه در زمینه آموزش‌های تلفیقی- فراگیر و نیز بررسی اسناد مرتبط است که منجر به دستیابی به اطلاعات مفیدی در این زمینه می‌گردد. پژوهش پیش رو با توجه به اهمیت این موضوع، در پی پاسخگویی به این سؤال کلی است که ویژگی‌های مطلوب عناصر (اهداف، محتوای آموزشی، روش تدریس و روش ارزشیابی) الگوی برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، کدام است و اعتبار الگو در چه حد است؟

پیشینه پژوهش

طالب‌زاده شوشتری و مؤمنی (۱۴۰۲) با هدف توصیف مهارت‌های موردنیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر، پژوهشی انجام دادند که یافته‌های آن حاکی از آن است که معلمان مهارت‌های موردنیاز جهت اجرای موفق آموزش فراگیر را در هفتم «توانمندی در روابط انسانی»، «ویژگی‌های شخصیتی مناسب»، «توانمندی علمی»، «مهارت در تدریس»، «توانمندی در مدیریت کلاس»، «تعهد شغلی» و «کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان» مطرح نمودند. نتایج همچنین نشان داد که «توانمندی معلم در روابط انسانی» مهم‌ترین مهارت موردنیاز معلمان در این خصوص است.

همچنین، یافته‌های پژوهش ابدام (۱۴۰۱)، با هدف طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی عمومی برای دوره دوم متوسطه نظری؛ به ارائه الگویی برای برنامه درسی مشتمل بر اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی مبتنی بر شایستگی عمومی و ویژگی‌های آن منجر شده است.

شهریاری و پورکریمی (۱۴۰۰) با هدف شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی شهر شیراز و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن، صلاحیت‌های معلمان را در چهار مؤلفه دانش، مهارت‌ها (مهارت‌های ادراکی، مهارت‌های انسانی، مهارت‌های فنی)، نگرش و ویژگی‌ها (ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌های روان‌شناختی) مورد شناسایی قرار دادند.

جعفری و همکاران (۱۳۹۹) نیز با هدف طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی، الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان را شامل سه مؤلفه محتوا، زمینه و فرآیند، دانستند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، برنامه‌های توسعه شایستگی‌ها باید مبتنی بر نیازسنجی باشد. نقش حمایتی خانواده‌ها، زمان‌بندی برنامه و تأمین منابع مالی موردنیاز باید موردتوجه قرار گیرد.

بذرافشان (۱۳۹۹) نیز در تحقیق خود با عنوان طراحی و اعتبار یابی الگوی آماده‌سازی دانشجو معلمان آموزش ویژه بر مبنای رویکرد شایستگی و بررسی اثربخشی آن، پنج حوزه اصلی برای شایستگی دانشجو معلمان 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 را شناسایی نمود.

Pauline Swee Choo Goh و همکاران ((2023 در پژوهشی با عنوان برداشت معلمان تازه‌کار از شایستگی‌های آن‌ها، کنترل در کلاس و رفتار دانش‌آموزان، آماده‌سازی روشمند، درک و توانمندسازی دانش‌آموزان برای این که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده گیرند، درک نیاز و دیدگاه دانش‌آموزان و استفاده از آن در به کارگیری دانش و مهارت‌های آموزشی و آگاهی از خود به عنوان معلم را عنوان کرده‌اند.

Theeb Raied و همکاران (2021) در پژوهشی با عنوان صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان در آموزش ویژه از دیدگاه آن‌ها، نشان دادند که دانشجویان به اهمیت بالای کلیه مهارت‌های موجود در مقیاس، معتقد هستند. با این همه، اهمیت داشتن مهارت برای IEP بالاترین میانگین و اهمیت شایستگی استفاده از فناوری، کمترین میانگین را داشته است.

Sharani (2021) در تحقیق خود با موضوع الگوی برنامه درسی شایسته محور، عمده‌ترین روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌ها را ارزشیابی فردی یادگیرندگان توسط ناظر یا سرپرست، ارزشیابی گروهی یادگیرندگان توسط ناظر یا سرپرست، ارزشیابی فردی یادگیرندگان توسط اساتید یا معلمان، ارزشیابی گروهی

یادگیرندگان توسط اساتید یا معلمان، ارزشیابی درون گروهی توسط یادگیرندگان، ارزشیابی بین فردی توسط یادگیرندگان و ارزشیابی توسط ارزیابان بیرونی، عنوان می‌کند.

Zeller (2016) در تحقیقی با عنوان طراحی و اجرای برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش پزشکی کشور کانادا، طراحی و اجرای برنامه آموزش پزشکی در جهت انتقال شایستگی‌ها، عناصر مؤلفه‌های اهداف، محتوا، ابزار سنجش، زمان‌بندی سنجش، استانداردهای ارزشیابی و زمان اتمام برنامه را در پژوهش خود در نظر گرفته‌اند؛ نتایج بیانگر این است که در بعد اهداف، به دانش کاربردی، در بعد محتوا، به همکاری مدرس و یادگیرنده، در بعد ابزارهای سنجش، به مقیاس‌های چندمنظوره، در بعد زمان‌بندی سنجش، به سنجش تکوینی، در بعد استانداردهای ارزشیابی، به آزمون‌های معیارمحور و در زمان اتمام برنامه، به متغیر بودن زمان باید توجه شود.

Eman Al-Zboon (2013) در پژوهش خود با عنوان شایستگی‌های دانشجو معلمان آموزش ویژه از دیدگاه آن‌ها، دریافت که مدیریت یک کلاس، تعامل با مدیران، مدیریت رفتارهای دشوار، مقابله با موقعیت‌های دشوار و رفع نیازهای یادگیری همه کودکان، مهم‌ترین شایستگی‌های حرفه‌ای شناسایی شده است.

Kulshrestha and Pandey (2013) در پژوهشی با عنوان آموزش معلمان و شایستگی‌های حرفه‌ای، سه حوزه اساسی در شایستگی‌های مورد انتظار معلمان را شامل شایستگی‌های آموزشی، شایستگی‌های سازمانی و شایستگی‌های ارزشیابی معرفی کردند و همراهی این شایستگی‌ها با شایستگی‌های اخلاقی را ضروری عنوان کرده‌اند.

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در کشور ما نیز نشان می‌دهد که پژوهش‌ها بیشتر به مقوله اثربخشی آموزش‌های تلفیقی- فراگیر در مدارس ابتدایی آن هم در قالب توانمندسازی معلمان ربط و نه معلمان عادی، پرداخته‌اند. این در حالی است که در خارج از کشور نیز بیش‌تر پژوهش‌ها از نوع مطالعات موردی است. همچنین در مسیر تحقق برنامه‌های توانمندسازی معلمان مدارس عادی دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، چالش‌هایی وجود دارد. در این برنامه‌ها، مفاهیم انتزاعی چون مهارت‌های اصلی و شایستگی‌های مورد انتظار معلمان گنجانده شده است که تدوین و تدارک این مفاهیم در عمل، شرایط ویژه‌ای را می‌طلبد (الماسی، ۱۳۹۶). قابل ذکر است در سند تحول بنیادین هم، به‌طور مستقیم به معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اشاره نشده و از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز

به صورت مستقیم، مطلبی آورده نشده است. همچنین در این سند، به شایستگی‌های پایه (اعتقادی، اخلاقی و دانش پایه) و شایستگی‌های ویژه (دانش تخصصی، دانش تربیتی و مهارت‌های تربیتی) در قالب بیانیه آورده شده است اما فهرست و مدلی که به طور دقیق ویژگی‌های مطلوب مؤلفه‌ها و عناصر برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر را نشان دهد، ارائه نشده است و نیاز است برای کارآمد بودن آموزش معلمان گروه هدف، ویژگی‌های مطلوب عناصر این برنامه، شناسایی و در قالب الگویی ارائه گردد.

روش

روش انجام پژوهش، آمیخته و از نوع اکتشافی متوالی بود. پژوهش از دو مرحله کیفی و کمی تشکیل شده بود. در بخش کیفی، از روش پژوهش اسنادی و تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی با ماتریس مفهومی استفاده شد به این صورت که ابتدا از طریق بررسی مبانی نظری و پیشینه شایستگی‌های معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه و جستجوی نظام‌مند متون، مقالات و کتب مرتبط با توانمندی‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در آموزش‌های تلفیقی-فراگیر، ماتریس مفهومی، ترسیم و بر اساس آن، سؤالات مصاحبه نیمه ساختارمند شکل گرفت. مصاحبه با ۲۵ نفر از صاحب نظران و متخصصان آموزش تلفیقی-فراگیر، که به روش نمونه‌گیری هدفمند (گلوله برفی) انتخاب شده بودند، اعم از مؤلفان کتب، کادر اجرایی و آموزشی مدارس استثنایی و مدرسان دوره‌های ضمن خدمت، انجام و تحلیل کیفی متن مصاحبه‌ها صورت گرفت. همچنین در مطالعات اسنادی، جستجو در سابقه و پیشینه مربوط به منابع اطلاعاتی شامل کتاب‌ها، آیین‌نامه‌ها، مقالات و پایان‌نامه‌هایی به زبان‌های فارسی و انگلیسی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی کتابشناسی ملی جمهوری اسلامی ایران، پایگاه اطلاعاتی پورتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعاتی پایان‌نامه‌های فارسی پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران و نیز مقالات انگلیسی موجود در پایگاه اطلاعاتی گوگل-اسکولار، اریک و... صورت گرفت و ۳۳ منبع به شکل نظام‌مند انتخاب شدند و با مرور عمیق آن‌ها، تحلیل محتوای کیفی انجام شد. سپس کدهای حاصل از انجام مصاحبه و بررسی اسناد، مورد بازنگری و تجمیع قرار گرفت که در نتیجه آن، ویژگی‌ها و مصادیق عناصر الگوی پیشنهادی برنامه توانمندسازی معلمان، استخراج و الگوی اولیه طراحی شد. در گام بعدی، الگوی اولیه به روش‌های اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان و مرور همتا (پایایی

ارزیاب‌ها)، اعتباریابی شد. در بخش کمی پژوهش، برای اعتباریابی الگوی برنامه توانمندسازی معلمان، پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر الگوی ارائه‌شده، در دو مرحله ارائه شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه مرحله اول دلفی، داده‌ها، مورد تحلیل قرار گرفتند. مبنای توافق در خصوص گویه‌های تحلیل‌شده به این قرار بود که گویه‌هایی که کمتر از ۷۰ درصد میانگین توافق متخصصان را کسب کرده باشند از دور خارج شوند. در مرحله دوم دلفی، مدل پژوهشگر تأیید 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 گردید. همچنین در تحلیل داده‌های بخش کمی از دو نرم‌افزار SPSS و PLS استفاده شده است. قابل ذکر است از روش ترسیم شبکه مضامین نیز استفاده شد و برای تحلیل داده‌های این بخش، از نرم-افزارهای WORD و MAXQDA بهره گرفته شد.

یافته‌ها

با توجه به یافته‌های توصیفی مربوط به پاسخگویان، ویژگی‌های فردی به شرح جدول شماره ۱ می‌باشند:

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیتی جامعه آماری

ویژگی		تعداد	درصد	ویژگی		تعداد	درصد
جنسیت	زن/ دختر	۲۸	۶۳/۶	سابقه کار	۵-۱ سال	۶	۱۳/۶
	مرد/ پسر	۱۶	۳۶/۴		۱۰-۶ سال	۴	۹/۱
تحصیلات	کارشناسی	۱۲	۲۷/۳		۲۰-۱۰ سال	۲۴	۵۴/۵
	کارشناسی ارشد	۲۱	۴۷/۷		بیش از ۲۰ سال	۱۰	۲۲/۷
	دکتر	۱۱	۲۵	کل جامعه آماری		۴۴	

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، از آنجاکه 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 است.

جدول ۲. ماتریس مفهومی مستخرج از پیشینه و مبانی نظری جهت طبقه‌بندی ویژگی‌ها و مصادیق

عناصر برنامه

عناصر	درون‌مایه‌ها	طبقه‌ها	تعریف	مثال
اهداف آموزشی	اهداف شناختی	اهداف شناختی کوتاه‌مدت	اهداف بلندمدت، برنامه‌هایی را در برمی‌گیرند که برای آینده (ظرف ۱ سال یا بیشتر) در نظر گرفته می‌شود. به‌طور معمول، اهداف بلندمدت دربرگیرنده اهداف مربوط به خانواده، شغل و بازنشستگی هستند. هرکسی با گذر زمان و طی کردن مراحل زندگی، به این اهداف می‌رسد.	متخصص کد ۲۵: تربیت تمام ساحتی یا یکپارچه رویکردی است که در پی تربیت همه‌جانبه و متوازن برای افراد است.
		اهداف شناختی بلندمدت	اهداف کوتاه‌مدت، اهدافی هستند که فرد در آینده‌ای نزدیک، به آن‌ها خواهد رسید. این اهداف اغلب، گام‌هایی در مسیر دستیابی به اهداف بلندمدت محسوب می‌شوند. این نوع اهداف را اهداف توانمندساز نیز می‌نامند، چون رسیدن به آن‌ها، انسان را قادر می‌سازد تا به هدف بزرگ‌تری برسد. دامنه شناختی: این دامنه بر یادآوری یا بازسازی آنچه آموختنش ضروری است، تأکید دارد. دامنه شناختی با موضوعات نظری و مهارت‌های ذهنی سروکار دارد (Dennis Wheatley, 1977).	
اهداف نگرشی	اهداف نگرشی	اهداف نگرشی کوتاه‌مدت	دامنه عاطفی: آن بخش از هدف‌های آموزشی که با نگرش‌ها، عواطف، علائق و ارزش‌ها سروکار دارد، دامنه عاطفی را تشکیل می‌دهد (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۸).	متخصص کد ۱۶: با پذیرفتن قطعیت موفقیت در آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مهندسی معکوس موفقیت شروع می‌شود.
اهداف مهارتی	اهداف مهارتی	اهداف مهارتی کوتاه‌مدت	دامنه مهارتی: این مهارت‌ها که انجام دادن آن‌ها نیازمند همکاری اعصاب و ماهیچه‌های بدن است و با توجه به این‌که انجام فعالیت‌های حرکتی بدون ارتباط با سیستم عصبی صورت نمی‌گیرد، آن را روانی حرکتی نامیده‌اند. Gill Gilbert and (2008) اظهار داشته‌اند که علاوه بر دامنه‌های یادشده، دامنه‌های دیگری نیز خصوصاً در دامنه مهارتی وجود دارند که در طبقه‌بندی علوم نادیده گرفته شده است. مهارت‌های اجتماعی و بین فردی، مهارت‌های اخلاقی و مهارت‌های زیباشناختی از آن جمله هستند.	متخصص کد ۱۹: تمامی فعالیت‌ها و فرصت‌های طراحی شده برای یادگیرندگان باید متناسب با پیشینه دانش‌آموزان باشد به گونه‌ای که امکان موفقیت را برای آنان فراهم نماید. اهمیت این مهم باید برای معلمان، تشریح گردد.

عناصر	درون‌مایه‌ها	طبقه‌ها	تعریف	مثال
محتوای آموزشی	محتوای آموزشی	انتخاب محتوا توالی محتوا سازمان‌دهی محتوا	منظور از محتوا عبارت از دانش سازمان‌یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین و اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به یک ماده علمی است. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود. در عصر انفجار دانش یکی از مشکلات یافتن محتوایی است که بیشترین شرایط معیارهای انتخاب محتوا را شامل شود. علاوه بر ضرورت توجه به انتخاب محتوا، لازم است سازمان‌دهی آن نیز به‌صورت مناسب انجام شود. ممکن است یک محتوای خوب بدون سازمان‌دهی مناسب، در یادگیری مؤثر نباشد. سازمان‌دهی محتوا یعنی ترتیب ارائه محتوای آموزشی بر پایه ملاک‌های مشخص. توالی محتوا یعنی کدام محتوای یادگیری باید در پی کدام مطلب بعدی قرار گیرد؟ برای پاسخ به این سؤال باید اصول توالی محتوا را بشناسیم.	منبع کد ۲۲: وقتی محتوا مدیریت شده و ساماندهی می‌شود که اصول انتخاب محتوا باید در نظر گرفته شود. اهمیت، اعتبار، علاقه، سودمندی، قابلیت یادگیری، انعطاف‌پذیری از مهم‌ترین این اصول هستند.
محتوا بر اساس تعامل	محتوا بر پایه یک‌طرفه تعاملی	محتوای آموزشی بر اساس تعامل: - محتوای آموزشی یک‌طرفه: مخاطب فقط با محتوا ارتباط دارد و تعاملی با نویسنده یا تولیدکننده آن ندارد. - محتوای آموزشی تعاملی: مخاطب با صاحب اثر محتوا در تعامل و ارتباط دوطرفه است.	مختصص کد ۱: تماس و ارتباط با همکاران شاغل در مراکز اختلالات یادگیری و مدارس استثنایی و بازدید از نحوه‌ی کار معلمان این مدارس می‌تواند محتوای عینی خوبی باشد.	
محتوا بر اساس هدف	محتوا بر پایه اطلاعات محتوای تجربه‌ای و مهارت محور محتوای آموزشی لحظه‌ای یا اجرایی	محتوا بر اساس هدف: مخاطبان بر اساس هدفی که دنبال می‌کنند، عملاً به سه دسته محتوا نیاز دارند: _محتوای آموزشی بر پایه اطلاعات: این محتواها بیشتر تئوری بوده و اطلاعاتی در زمینه‌های خاص ارائه می‌نمایند. - محتوای آموزشی تجربه‌ای و مهارت محور: این نوع از محتواها مهارت محور بوده و در مدت‌زمان طولانی‌تری مهارتی خاص را به مخاطبان خود آموزش می‌دهد. محتوای آموزشی لحظه‌ای یا اجرایی: این نوع محتوا برای زمانی که مخاطب در لحظه به آن‌ها نیاز دارند، کاربرد دارد.	مختصص کد ۲۳: محتوا شامل پیش‌نیازهایی است که باید قبل از بخش خاصی از محتوای اصلی یاد گرفته شود و معمولاً جزء ساده‌ی آن بخش است.	
محتوا بر اساس سبک‌های یادگیری	شنیداری و دیداری خواندنی و نوشتنی	محتوا بر اساس نوع سبک یادگیری مخاطبان، شکل و فرمت خاصی پیدا می‌کند: با اشاره به سبک‌های یادگیری کلامی و تصویری و حرکتی، محتوا به‌صورت دیداری، شنیداری، خواندنی و نوشتنی و	منبع کد ۱۶: حتی محتوا همان تکالیفی می‌تواند باشد که فراگیران انجام می‌دهند	

عناصر	درون‌مایه‌ها	طبقه‌ها	تعریف	مثال
		— حرکتی	حرکتی ارائه می‌گردد (Paul Heyman, 1965 cited in William Levy, 1980 مشاریح، ۱۳۸۶).	
روش تدریس	— ویژگی‌های تدریس	— اصل آمادگی — اصل فعالیت — اصل موفقیت	اصولی که می‌توانند راهنمای معلمان در انتخاب روش تدریس با ویژگی‌های مناسب باشند عبارت‌اند از: اصل رشد و آمادگی: به این معنی که در انتخاب روش باید به سن، استعداد، توانایی و درک و فهم یادگیرندگان توجه شود. اصل فعالیت: یعنی اینکه روش تدریس باید یادگیرندگان را به تفکر، همکاری، کوشش و فعالیت ترغیب کند. اصل موفقیت: به این معنی که روش تدریس باید چنان انتخاب شود که یادگیرندگان احساس موفقیت کنند.	منبع کد ۱ روش‌های تدریس نباید تنها مبتنی بر ارائه مطالب به شکل مستقیم باشد بلکه باید بتواند به آنچه معلمان در کار با دانش‌آموزان خود نیاز دارند، گریزی بزند
	— روش‌های تدریس	— فرا الگو خانواده الگوهای تدریس	برای قانونمند کردن مطالعات مربوط به منابع مهم الگوها، آن‌ها را بر اساس محور یادگیری و نیز نوع نگاه نسبت به افراد و چگونگی نوع آموزش آن‌ها، به چهار خانواده تقسیم نموده‌اند. این چهار خانواده عبارت‌اند از: پردازش اطلاعات، اجتماعی، شخصی (فردی) و نظام‌های رفتاری (Mulder, 2018)	متخصص کد ۱۸: روش‌های آموزش و تدریس باید متناسب با گروه‌بندی معلمان و با تأکید بر درگیر کردن آن‌ها در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری صورت پذیرد
روش ارزشیابی	— انتخاب روش ارزشیابی	— نکات مربوط به دانش‌آموزان — نکات مربوط به معلمان — نکات مربوط به بررسی مستندات — نکات مربوط به اولیاء	برای درک اهمیت مقوله ارزیابی جمله معروف Drucker (2005) را به خاطر آورید که گفت: «چیزی که نمی‌توانید اندازه بگیرید، نمی‌توانید مدیریت کنید». ارزیابی بیشتر قضاوت در مورد توانایی فرد یا کیفیت چیزی است. هدف اصلی آزمون، ارزیابی، نتیجه‌گیری سطح، کیفیت یا استانداردهای موجود در مورد چیزی یا شخصی است. از نتایج برای توسعه بیشتر همان چیز یا در تصمیم‌گیری‌های مربوط به آن استفاده می‌شود. لازم به ذکر است که ارزیابی، فرآیندی مستمر است (Forlin & Chambers, 2011)	منبع کد ۱: آموزش گفتگوی درونی یا حرف زدن با خود که عملی کاملاً طبیعی است و همه انسان‌ها آن را انجام می‌دهند، می‌تواند روشی برای خودارزیابی باشد
ادامه روش ارزشیابی	— انواع روش‌های ارزشیابی	— کمی — کیفی	ارزشیابی، به‌طور اخص ناظر اندازه‌گیری کیفیت، کمیت و نوع تغییرات حاصل‌شده در رفتار یادگیرندگان است. روش کمی، ارزشیابی‌ای است که در آن از کمیت و عدد استفاده می‌شود. ارزشیابی کیفی به توصیف ارزشیابی‌های گوناگون که به شیوه‌های متنوع از یادگیرندگان به عمل می‌آید می	متخصص کد ۱۷: با انجام ارزشیابی تکوینی یا مستمر دوره‌های آموزشی می‌توان تصویر کلی از تمامیت برنامه‌های توانمندسازی را

عناصر	درون‌مایه‌ها	طبقه‌ها	تعریف	مثال
			پردازد و این نوع ارزشیابی همان ارزشیابی مستمر است. یاددهنده و یادگیرنده هر دو تحول یکدیگر را دنبال می‌کنند و در جریان یک یادگیری وارد عمل می‌شوند (Campbell et al., 2003). اساس این نوع ارزشیابی مبتنی بر این است که پیشرفت و نزدیکی آزمایش‌شونده را به هدفی که از قبل تعیین شده، بررسی می‌کند و باید معین کند که فراگیران چه مقدار پیشرفت کرده‌اند و چقدر به هدف نزدیک شده‌اند و در این نوع ارزشیابی دو نوع بازخورد موردنظر است. بازخورد اول: به یادگیرندگان مربوط می‌شود و به او نشان می‌دهد که چه مرحله‌ای را در جریان یادگیری طی کرده است و با چه مشکلی مواجه است. بازخورد دوم: به یاددهنده مربوط می‌شود تا به او نشان دهد که چگونه برنامه آموزشی پیش می‌رود و با چه مشکلاتی برخورد می‌نماید.	کمک اطلاعات مستند و معتبر کسب نمود.
- انواع رویکردهای ارزشیابی	- رویکرد مقایسه‌ای - رویکرد نتایج - رویکرد کیفیت		رویکردهایی که به‌صورت متداول برای ارزشیابی آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرند ریشه در رویکردهای سیستماتیک طراحی آموزش دارند. رویکردهای ارزشیابی بر پایه روش‌شناسی طرح‌ریزی نظام‌های آموزشی طبقه‌بندی می‌شوند؛ یعنی با نظام‌هایی که در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در آمریکا، با آثار نظیر Meagher and Gani and Briggs (1974)، Goldstein (1962) معرفی شدند. ارزشیابی با نگاه سنتی، به‌مثابه مرحله نهایی یک رویکرد سیستماتیک است که قصد آن بهبود مداخلات آموزشی (ارزشیابی تکوینی) یا داوری درباره اثربخشی (ارزشیابی پایانی) است (Eskayero, 2008؛ به نقل از مظاهری، ۱۳۹۵).	متخصص کد ۱۲: در الگوی مبتنی بر رویکرد سیستماتیک، مراحل درون‌داد، فرآیند و برونداد را در نظر می‌گیرند و در انتها با جمع‌بندی نتایج این مراحل، نسبت به تصمیم‌گیری در مورد برنامه آموزشی اقدام می‌کنند.

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، اهداف آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، در سه درون‌مایه و چهار طبقه جای می‌گیرد. یافته‌های این عنصر در درون‌مایه‌های شناختی، نگرشی و مهارتی هر کدام با دوطبقه اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت به شرح ذیل به دست آمد:

جدول ۳. ویژگی‌های مطلوب عنصر اهداف

عنصر هدف		
الف) اهداف شناختی		
خرده مقوله	مضامین	
اهداف کوتاه‌مدت	فراگیری تکنیک‌های شناختی - رفتاری - آگاه‌سازی معلمان از رسالتشان به‌عنوان مربی - پیامدهای چندگانه یادگیری - نتایج حاصل از تجارب منحصر به فرد - پیامدهای یادگیری و بازخوردهای عملکرد - نقش نتایج بازخوردها در تدارک فعالیت‌های یادگیری - پایش فرآیند یادگیری	
اهداف بلندمدت	تربیت معلم چند ساحتی - تکوین و تعالی پیوسته هویت معلمان - درک مطالب به شیوه‌ای متفاوت - بررسی پدیدارشناسانه آموخته‌های 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	
ب) اهداف نگرشی		
خرده مقوله	مضامین	
اهداف کوتاه‌مدت	باور به تشخیص، درمان و آموزش به موقع - کاهش مشکلات عاطفی - روانی دانش‌آموزان - کاهش مشکلات شخصیتی دانش‌آموزان - کاهش مشکلات اجتماعی دانش‌آموزان - کاهش مشکلات یادگیری دانش‌آموزان - ترویج پداگوژی امید - اعتقاد به حذف تأثیر منفی احساس تفاوت - هوشیاری در کنترل موقعیت‌ها - تصویرسازی ذهنی - قبول آموزش برای همه	
اهداف بلندمدت	ایجاد حس موفقیت در ازای پرسیدن سؤال درست - باور به اینکه شکست مقدمه پیروزی است - نگرش لزوم تلاش کافی - اعتقاد به مهندسی معکوس موفقیت - پذیرش خود با تمام توانایی‌ها و ناتوانی‌ها - پرورش خودانگاره‌ی مثبت	
ج) اهداف مهارتی		
خرده مقوله	مضامین	
اهداف کوتاه‌مدت	خلق فرصت‌های یادگیری - تمرکز روی هدف - تسلیم نشدن در راه رسیدن به مقصد - خلق، بازسازی و اصلاح شرایط تمرین - بازنگری در فرآیند تمرین - ایجاد فضای اقناعی و احساس کسب لذت و رضایت خاطر در یادگیرندگان	
اهداف بلندمدت	طراحی فعالیت‌ها و فرصت‌های متناسب با پیشینه دانش‌آموزان در راستای فراهم‌سازی امکان موفقیت - توجه به تنوعی از تکالیف و در نظر گرفتن انواع هوش - نحوه‌ی طراحی و اجرای رویکردهای چندگانه - عدم تأکید انحصاری بر استفاده از کتب درسی و فعالیت‌های مداد و کاغذی، زبانی و منطقی - اهتمام به رفع مجموعه مشکلات یادگیری - محاسبه برآیند مشکلات یادگیری - استفاده از حرارت‌سنج فکر - نقش تفکر متعادل در خودارزیابی - اشاعه پداگوژی تفاوت - خودارزیابی عملکرد	
اهداف بلندمدت	اتخاذ و به‌روزرسانی خط‌مشی‌های روشن و ایجاد فرصت‌های مناسب برای دانش‌آموزان - آمادگی برای فراهم کردن شرایط رشد کل‌نگر دانش‌آموزان در سایه مشارکت خانه و مدرسه	

عنصر هدف

- ترویج رویکرد مشارکت آفرین- آموزش خانواده‌ها- مهارت متعادل کردن تفکر
- سبک‌های تفکر قدرتمند- پرورش خودآنگاره مثبت در فراگیران- طی کردن چرخه آموختن،
برنامه اجرایی، آزمودن و تحلیل- تمرین‌های فلسفه رواقی

یافته‌ها در خصوص عنصر محتوا در الگوی پیشنهادی، ویژگی‌های ذیل را در چهار درون‌مایه و یازده طبقه شامل نکات مهم (با طبقات انتخاب محتوا، توالی محتوا، سازمان‌دهی محتوا) محتوا بر اساس تعامل (با طبقات محتوای آموزشی یک‌طرفه، محتوای آموزشی تعاملی)، محتوا بر اساس هدف (با طبقات محتوای آموزشی بر پایه اطلاعات، محتوای آموزشی تجربه‌ای و مهارت محور، محتوای آموزشی لحظه‌ای یا اجرایی)، محتوا بر اساس سبک‌های یادگیری (با طبقات شنیداری و دیداری، خواندنی و نوشتنی و دیداری) مشخص نمود که در جدول شماره ۴ آورده شده است:

جدول ۴. ویژگی‌های مطلوب عنصر محتوا

عنصر محتوا	
الف) نکات مهم	
مضامین	خرده مقوله
در نظر گرفتن اصول انتخاب محتوا- اصل اهمیت محتوای آموزشی - محتوا، وسیله نیل به اهداف- محتوای تکمیلی تقویت‌کننده‌ی دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها- قابلیت یادگیری محتوا- اصول روان‌شناختی محتوا - اصول سازمان‌دهی و توالی محتوا- تناسب محتوا با ساخت شناختی یادگیرندگان - رابطه‌ی محتوا و هدف- رابطه‌ی محتوا با تجارب فراگیران- رابطه‌ی محتوا با رغبت فراگیران- رابطه‌ی محتوا با توان یادگیرندگان- محتوای زمان‌بندی‌شده- محتوای همیشه‌سبز- رابطه‌ی محتوا با زمان موجود- رابطه‌ی محتوا با سودمندی	نکات مهم
- وجود خط سیر منطقی در محتوا- توجه به ساخت رشته دانش- هرم ساخت دانش - حرکت از ساده به مشکل- طرح مطالب از کل به جزء- رفتن از معلوم به مجهول - آموزش همراه با عمل	توالی محتوا
- اصل تداوم- اصل وسعت- اصل تعادل- محتوا و ارتباط عمودی یا طولی- محتوا و ارتباط افقی یا عرضی	سازمان‌دهی محتوا
ب) محتوا بر اساس تعامل	
مضامین	خرده مقوله
- عدم توجه صرف به محتواهای چاپی- مطالعه کتب و اسناد یک‌طرفه	محتوای آموزشی یک‌طرفه

عنصر محتوا	
محتوای آموزشی تعاملی	- محتوای عینی حاصل از تعامل با همکاران شاغل در مراکز اختلالات یادگیری و مدارس استثنایی- محتوای تعاملی- بازدید از نحوه کار معلمان مدارس- آمیختن مطالب کتب با تجارب همکاران- دانش کسب شده از طریق پرسش و پاسخ- درهم تنیدن مهارت های تفکر با محتوا - ورود تفکر انعطاف پذیر در محتوا- یافتن راه های نو ادراکی- بررسی پدیده ها از منظرهای گوناگون
ج) محتوا بر اساس هدف	
مضامین	خرده مقوله
- محتواهای تفکیک شده و موضوعی- تولید محتواهای جامع و تخصصی - محتوای پایه- محتواهای تئوری و عملی- محتوای معتبر و علمی- محتوای کاربردی- محتوای تقویتی- محتوای پیش نیاز- محتوای مقوله ای	محتوای آموزشی بر پایه اطلاعات
- محتوای تجربه شده- محتوای مشوق عمل گرایی- تجارب معلمان و اولیاء موفق- الگوسازی از تجارب موفق- فیلم های تجارب زیسته ی پژوهشگران، معلمان و اولیاء موفق- محتوای آزمون شده - محتوای برگرفته از خرد جمعی - محتوای منسجم- محتوای سودمند- محتوای متناسب با نیاز یادگیرنده - محتوای انعطاف پذیر- شیوه عمل در موقعیت خاص- محتوای تحلیل شده- محتوای واکاوی شده- محتوای نقد شده- محتوای بازنویسی شده - محتوای مدیریت شده- محتوای ساماندهی شده- محتوای تضمینی - محتوای باکیفیت	محتوای آموزشی تجربه ای و مهارت محور
- توجه به شرایط معلمان در تولید محتوا- در نظر گرفتن مشغله های معلمان - ویژگی های محتوای مفید - محتوای تلخیصی و کوتاه- محتوای عینی و ملموس- محتواهای تلفیقی- محتوای پاسخگو- محتوای پشتیبان - محتوای چارچوب بندی شده- محتوای نظام مند- محتوای متناسب با دوره- محتوای مرتبط و هماهنگ- اهمیت علاقه و انگیزه در استفاده از محتوا- محتوای مورد علاقه- محتوای جذاب و برانگیزاننده- معنادار کردن محتوا- تدارک بافت مناسب برای محتوا- وابستگی محتوا به فراگیران محتوای فراگیر محور - محتوای تفاهمی - محتوای شخصی سازی شده- محتوای همسو با زبان مخاطب- محتوا، تکالیفی برای فراگیران- محتوا، فاصله اهداف با وضع موجود - وابستگی محتوا به نیازهای فراگیران	محتوای آموزشی لحظه ای یا اجرایی
د) محتوا بر اساس سبک های یادگیری	
- تهیه فیلم های کوتاه در زمینه ی نحوه ی کار با دانش آموزان - برانگیختن معلمان با فیلم های جذاب	شنیداری و دیداری
محتوای چاپی و متنی	خواندنی و نوشتنی
توجه به اصول تهیه محتوای متنی	

عناصر محتوا	
حرکتی	محتوای حرکتی
	یادداشت‌برداری
	استفاده از انیمیشن
	تصویرسازی
	تهیه فلش کارت

در زمینه عنصر روش، ویژگی‌های زیر در دو درون‌مایه و پنج طبقه به نام‌های ویژگی‌های تدریس (با طبقات اصل آمادگی، اصل فعالیت و اصل موفقیت) و روش‌های تدریس (با طبقات فرا الگو و خانواده الگوهای تدریس) به شرح ذیل در جدول ۵ دیده می‌شود:

جدول ۵. ویژگی‌های مطلوب عنصر روش تدریس

خرده مقوله	مضامین	عناصر روش تدریس
اصل آمادگی	- خلق فضای آموزشی پویا- استفاده از وسایل آموزشی ساده و ارزان - استفاده از ابزار در دسترس و دست‌ساز- سازگاری با شرایط و امکانات موجود - ایجاد و حفظ سلامت عاطفی در فضایی به‌دوراز هرگونه تهدید- کسب تجربه غنی‌سازی تدریس- کسب تجربه از طریق کارورزی - روش تدریس متناسب با گروه‌بندی- برگزاری جلسات گفتمان حرفه‌ای معلمان- لزوم گرایش به عمل- تقویت باور معلمان- روش‌های نمایشی، جذاب، ملموس و عینی - آموزش گام‌به‌گام- آموزش برنامه‌ای- آموزش‌های کوتاه - توجه به آموزه‌های مریبان بزرگ - بررسی اثرات نگرش‌ها و ادراکات بر توانایی یادگیرندگان- برشمردن کارکردهای روش‌های تدریس- تناسب بین محتوا و روش تدریس- درک معلم از وظایف خود به‌عنوان طراح آموزشی- راهبردهای تدریس پوشش‌دهنده محتوا- روش‌های بررسی اثرات آموزشی و پرورشی الگوها- نمایش مراحل الگو- تمرکز بر استفاده از مجموعه‌ای از الگوها- نبود الگوی چندمنظوره- تمرکز هر الگو بر یکی از جنبه‌های یادگیری- روش‌های پرورش‌دهنده عادت‌های ذهنی قدرتمند- پرورش تفکر انتقادی- پرورش تفکر خلاق- پرورش تفکر نظم دهی رفتار - پرورش تفکرات سطح بالا - واکنش مناسب به احساسات- واکنش به سطح دانش دیگران- از میان برداشتن محدودیت‌های دانشی و مهارتی- شناسایی و استفاده از منابع ضروری	عناصر روش تدریس
اصل فعالیت	- روش تدریس احیاکننده مشارکت یادگیرندگان- کشف تجارب زیسته معلمان از شرکت در دوره‌ها- تمرین بسیار بر روی مطالب- کسب مهارت‌ها در سایه تمرین- ماندگاری مهارت‌ها- فراموشی محفوظات- تمرین، عامل به خاطر سپردن مطالب- دوری از انبار کردن مطالب بدون استدلال- یادگیری‌های استنباطی و منطقی	عناصر روش تدریس

عنصر روش تدریس	
اصل موفقیت	- آموزش همراه با موفقیت- کسب اطلاعات و کشف خود در درون اطلاعات
ب) انواع روش‌های تدریس	
خرده مقوله	مضامین
فرا الگو	تلفیقی از روش‌های تدریس معلم محور، دانش‌آموز محور و خانواده محور - ترغیب به استفاده ترکیبی از خانواده الگوهای تدریس - ترکیب شیوه‌های سنتی تدریس با شیوه‌های نوین الکترونیکی
خانواده الگوهای تدریس	- استفاده از خانواده‌ی الگوهای شخصی یا انفرادی- استفاده از خانواده الگوهای تدریس اجتماعی- استفاده از خانواده الگوهای رفتاری - استفاده از خانواده‌ی الگوهای پردازش اطلاعات- روش تدریس بحث هدایت‌شده- یادگیری موردی یا یادگیری مبتنی بر مشکلات- الگوی حل مسئله - تفحص گروهی- روش سمینار- روش تدریس خرد- الگویی دریافت مفهوم-الگوی تفکر استقرایی

درنهایت برای عنصر ارزشیابی، ویژگی‌های زیر در سه درون‌مایه و نه طبقه شامل انتخاب روش ارزشیابی (با طبقات نکات مربوط به دانش‌آموزان، نکات مربوط به معلمان، نکات مربوط به بررسی مستندات، نکات مربوط به اولیاء)، انواع روش‌های ارزشیابی (با طبقات روش کمی و روش کیفی) و انواع رویکردهای ارزشیابی (با طبقات رویکرد مقایسه‌ای، رویکرد نتایج و رویکرد کیفیت) مشخص شد که در جدول شمار ۶ آمده است:

جدول ۶. ویژگی‌های مطلوب عنصر ارزشیابی

عنصر ارزشیابی	
خرده مقوله	الف) انتخاب روش ارزشیابی
مضامین	
نکات مربوط به دانش‌آموزان	- جمع‌آوری اطلاعات عملکرد یادگیرندگان به کمک ابزارهای ارزشیابی توصیفی - بازبینی و تحلیل روند وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان با کمک مستندات - ارزشیابی از بچه‌ها در بازدهی‌ها- برگزاری آزمون‌های مداد و کاغذی و عملکردی هماهنگ از دانش‌آموزان- اندازه‌گیری میزان یادگیری و آموخته‌های فراگیران - ارزشیابی عملکرد یادگیرنده
نکات مربوط به معلمان	- ارزشیابی عملکرد معلمان- مشاهده‌ی رفتار معلمان در کلاس-آزمون سنجی - تأکید بر کوشش معلمان در تعیین ارزش‌ها، دانش‌ها، ملاک‌ها، نیازها، داده‌های آموزشی- برگزاری جلسات گفتمان- اندازه‌گیری نتایج حاصل از آموزش- بررسی رفتارها- میزان انتقال آموخته‌ها به زندگی واقعی- آموزش گفت‌وگوی درونی یا حرف زدن با خود- آموزش

عنصر ارزشیابی		
خودارزیابی- بررسی افکار خودکار- تفکر خود نظم جو یا خودتنظیم - پایش و بازنگری تفکر - واکنش مناسب نسبت به بازخورد دیگران - ارزشیابی اثربخشی کنش‌های شخصی- ارزیابی نیازهای معلمان		
نکات مربوط به	بررسی	مستندات
- بررسی بازدهی دوره‌های آموزشی و روند توانمندسازی - بررسی مستندات در بازدهی‌ها- مشاهده‌ی مصادیق مشارکت‌های میان معلم، دانش‌آموز و اولیاء - تعیین و طبقه‌بندی اهداف- مقایسه عملکرد با اهداف - توصیف و داوری، فعالیت‌های مهم در شفاف‌سازی اطلاعات - مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته- پرسشنامه‌های مختلف- ثبت مشاهدات- سنجش میزان رضایتمندی - نظرسنجی از معلمان، اولیاء و دانش‌آموزان		
نکات مربوط به	اولیاء	
- مصاحبه با اولیاء دانش‌آموزان و بررسی میزان رضایتمندی آن‌ها - نظرسنجی از اولیاء دانش‌آموزان		
ب) انواع روش‌های ارزشیابی		
خرده مقوله	مضامین	
روش کمی	- نمرات کسب‌شده توسط دانشجو معلمان در دوره‌های کاربرینی و کارورزی - ارزشیابی فرآورده محور- رویکرد هدف مدار، نتیجه محور، آرمان‌گرا یا ملاکی	
روش کیفی	-ارزیابی اسنادی-ارزشیابی فرآیند محور- کارنامه‌های توصیفی انفرادی به همراه تحلیل آن‌ها- الگوی ارزشیابی سیپو - ارزشیابی هدف آزاد - استفاده از روندنما - استفاده از چک‌لیست- استفاده از واقع‌نگاری - به‌کارگیری ابزار ارزشیابی کیفی-توصیفی- ارزشیابی مسیر تحول دانش، نگرش و مهارت	
ج) انواع رویکردهای ارزشیابی		
خرده مقوله	مضامین	
رویکرد مقایسه‌ای	- استفاده از رویکردها و الگوهای ارزشیابی متنوع- رویکرد منظم جمع‌آوری داده‌ها- ارزیابی مبتنی بر داده‌ها- رویکرد سیستماتیک-ارزشیابی روشنگر - الگوی ارزشیابی لیدرمن- ارزشیابی ضمن دوره- ارزشیابی پایانی - الگوی کرک پاتریک- سطح واکنش- سطح یادگیری- سطح رفتار- سطح ارزشیابی- بررسی واکنش‌ها- عدم تمرکز صرف بر ارزیابی بیرونی- به‌کارگیری خودارزیابی اولیه - تأثیر خودارزیابی بر خودآگاهی از نیازها- تأثیر خودارزیابی بر ارزیابی بیرونی و نهایی- درهم تنیدگی آموزش و ارزشیابی- پیامدهای تلفیق ارزشیابی و آموزش-ارزشیابی مبتنی بر تعمیم - توسعه منابع انسانی- تشخیص نقاط قوت و ضعف انتقال یادگیری - تعیین میزان انتقال آموخته‌ها از محیط آموزشی به محیط کار- ارزشیابی محتوای آموزشی، منابع آموزشی، واکنش یادگیرندگان و پیامدهای یادگیری - الگوی ارزشیابی سیرو -ارزشیابی هوگز - شناسایی متغیرهای مؤثر بر ارزشیابی- الگوی ارزشیابی هالتون - الگوی ارزشیابی بامعنا	

عنصر ارزشیابی	
رویکرد نتایج	- تعیین ارزش برنامه‌های آموزشی در قالب تأثیرات کلی آن‌ها - بررسی تأثیر برنامه بر هر فرد - تعیین میزان بهره‌مندی اکثریت افراد از برنامه - رویکرد سنجش نتایج - مقایسه‌ی نتایج مورد انتظار با نتایج واقعی
رویکرد کیفیت	- ارزیابی مبتنی بر رضایت - رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده - ارزشیابی سیمایی (استیک) - رویکرد مبتنی بر مشارکت‌کنندگان - تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف - ارزشیابی عامل توسعه و بقای برنامه - وسیله تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف

برای رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر توانمندسازی معلمان، از دیدگاه مشارکت‌کنندگان و نویسندگان اسناد بررسی شده، از روش جداول آمار توصیفی استفاده شده است؛ که نتایج بر اساس خروجی نهایی در جدول شماره ۷ آورده شده است:

جدول ۷. رتبه‌بندی شاخص‌های ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه توانمندسازی معلمان

عنصر هدف:		مؤلفه	متغیر
رتبه	میانگین		
۹	۴/۶۶	اهداف کوتاه‌مدت	اهداف شناختی
۱۲	۴/۵۹	اهداف بلندمدت	اهداف نگرشی
۲	۴/۸۲	اهداف بلندمدت	اهداف نگرشی
۷	۴/۷۳	اهداف بلندمدت	اهداف نگرشی
۱۱	۴/۶۱	اهداف کوتاه‌مدت	اهداف نگرشی
۱	۴/۸۶	اهداف بلندمدت	اهداف نگرشی
۳	۴/۸۲	اهداف بلندمدت	اهداف نگرشی
۵	۴/۷۵	اهداف بلندمدت	اهداف نگرشی
۴	۴/۷۷	اهداف کوتاه‌مدت	اهداف مهارتی

عنصر هدف:				
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	رتبه
		طراحی فعالیت‌ها و فرصت‌های متناسب با پیشینه دانش‌آموزان در راستای فراهم‌سازی امکان موفقیت باید از طرف معلمان مدنظر باشد.	۴/۷۵	۶
اهداف بلندمدت		اتخاذ و به‌روزرسانی خط‌مشی‌های روشن و ایجاد فرصت‌های مناسب برای دانش‌آموزان به‌صورت مرتب باید موردتوجه باشد.	۴/۶۶	۱۰
		ترویج روحیه کار تیمی و گروهی در دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها باید موردتوجه باشد.	۴/۷۳	۸
اهداف آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان			۴/۷۳	
عنصر محتوا				
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	رتبه
نکات مهم	انتخاب محتوا	در انتخاب محتوا توجه به نیاز درسی، هدف یادگیری و توان یادگیرندگان لازم است.	۴/۹۱	۱
		در انتخاب محتوا باید به رابطه محتوا با تجارب فراگیران؛ رابطه محتوا با رغبت فراگیران و رابطه محتوا با زمان آموزش توجه شود.	۴/۸۲	۲
توالی محتوا		در انتخاب محتوا سعی شود که محتوا از ساده به مشکل باشد.	۴/۸	۴
		در انتخاب محتوای آموزشی دقت شود که آموزش همراه با عمل باشد.	۴/۷۷	۶
سازمان‌دهی محتوا		در سازمان‌دهی محتوا به اصل تداوم و وسعت و تعادل منابع دقت شود.	۴/۷۷	۷
		در سازمان‌دهی محتوا سعی شود که محتوا باهم ارتباط عمودی و افقی داشته باشند.	۴/۷۷	۸
محتوا بر اساس تعامل	محتوای آموزشی یک‌طرفه	محتوای آموزشی باید در انواع مختلف چاپی و الکترونیکی باشد.	۴/۵۲	۱۸
		محتوای آموزشی باید در انواع مختلف از قبیل کتاب، مقاله، جزوه و مطالعه کتب و اسناد و غیره باشد.	۴/۴۸	۱۹
محتوای آموزشی تعاملی		محتوا باید حاصل تعامل با همکاران شاغل در مراکز اختلالات یادگیری و مدارس استثنایی باشد.	۴/۴۸	۲۰
		محتوای آموزشی باید قدرت تعاملی داشته و بتواند مشارکت افراد مختلف را شامل شود.	۴/۶۶	۱۳
		محتوای آموزشی باید تفکیک‌شده و موضوعی باشند.	۴/۳۶	۲۲

عنصر هدف:			
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین رتبه
محتوا بر اساس هدف	محتوای آموزشی بر پایه اطلاعات	محتوای تولیدشده آموزشی باید جامع و تخصصی و کاربردی باشد.	۴/۷۷
	محتوای آموزشی	در تدوین محتوای آموزشی به تجارب معلمان و اولیاء موفق باید توجه نمود.	۴/۶۴
تجربه‌ای و مهارت‌محور	محتوای آموزشی	محتوای آموزشی باید سودمند و آزمون شده و برگرفته از خرد جمعی باشد.	۴/۷۷
	محتوای آموزشی لحظه‌ای یا اجرایی	محتوای آموزشی باید تلخیصی و کوتاه، عینی و ملموس باشد.	۴/۸
محتوا بر اساس سبک‌های یادگیری	شنیداری و دیداری	توجه به شرایط و مشغله‌های معلمان در تولید محتوا لازم است.	۴/۶۴
	خواندنی و نوشتنی	تهیه فیلم‌های کوتاه در زمینه نحوه کار با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مفید است.	۴/۷۳
حرکتی	محتوای آموزشی	برانگیختن معلمان با فیلم‌های جذاب صوتی و تصویری مفید است.	۴/۵۹
	محتوای آموزشی	تهیه محتوای چاپی و متنی باید مدنظر قرار گیرد.	۴/۴۵
ویژگی‌های تدریس	محتوای آموزشی	توجه به اصول تهیه محتوای متنی باید در تهیه منابع آموزشی موردتوجه باشد.	۴/۵۹
	محتوای آموزشی	استفاده از محتوای انیمیشن در تهیه محتوای آموزشی سودمند است.	۴/۸۲
اصل فعالیت	محتوای آموزشی	تهیه محتوای آموزشی که حالتی تصویری و حرکتی دارند مؤثر می‌باشند.	۴/۷۷
	محتوای آموزشی	محتوای آموزشی تحقق‌بخش نیازهای معلمان	۴/۶۸
عنصر روش تدریس			
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین رتبه
ویژگی‌های تدریس	اصل آمادگی	خلق فضای آموزشی پویا از ویژگی‌های تدریس موفق و خوب است.	۴/۸۲
	اصل فعالیت	استفاده از وسایل آموزشی ساده و ارزان و در دسترس و دست‌ساز از ویژگی‌های تدریس موفق و خوب است.	۴/۸۶
دوره‌ها بینجامد.	اصل فعالیت	روش تدریس باید احیاکننده مشارکت یادگیرندگان باشد.	۴/۸۴
	اصل فعالیت	روش تدریس باید به کشف تجارب زیسته معلمان از شرکت در دوره‌ها بینجامد.	۴/۸

عنصر هدف:				
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	رتبه
موفقیت	اصل	آموزش باید همراه و منتج با موفقیت باشد.	۴/۶۴	۶
	موفقیت	در آموزش باید کسب اطلاعات و کشف خود در درون اطلاعات اتفاق بیفتد.	۴/۷۵	۵
روش‌های تدریس	فرا الگو	در آموزش باید تلفیقی از روش‌های تدریس معلم محور، دانش‌آموز-محور و خانواده محور مدنظر باشد.	۴/۵۹	۷
		ترکیب شیوه‌های سنتی تدریس با شیوه‌های نوین الکترونیکی در آموزش باید مورد توجه باشد.	۴/۵	۸
خانواده الگوهای تدریس	خانواده	در آموزش‌ها باید استفاده از خانواده الگوهای شخصی یا انفرادی آنها مدنظر باشد.	۴/۴۸	۹
	تدریس	در آموزش باید از خانواده الگوهای تدریس اجتماعی و رفتاری بهره گرفت.	۴/۴۳	۱۰
روش‌های تدریس تحقق بخش نیازهای معلمان				
عنصر ارزشیابی				
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	رتبه
انتخاب روش ارزشیابی	نکات	جمع‌آوری اطلاعات عملکرد به کمک ابزارهای ارزشیابی کیفی-توصیفی باید مدنظر باشد.	۴/۷	۲
	مربوط به دانش‌آموزان	ارزشیابی و بازبینی و تحلیل روند وضعیت تحصیلی با کمک مستندات باید مدنظر باشد.	۴/۶۴	۴
نکات مربوط به معلمان	نکات	ارزشیابی عملکرد معلمان و مشاهده رفتار معلمان در کلاس باید به صورت مستمر مدنظر باشد.	۴/۵۲	۱۱
	مربوط به معلمان	برگزاری جلسات گفتمان برای سنجش و اندازه‌گیری نتایج حاصل از آموزش باید مدنظر باشد.	۴/۶۴	۵
نکات مربوط به بررسی مستندات	نکات	در انتخاب روش ارزشیابی، بررسی مستندات مربوط به بازدیدها باید مورد توجه باشد.	۴/۵۲	۱۲
	بررسی مستندات	در انتخاب روش ارزشیابی، بررسی بازدهی دوره‌های آموزشی و روند توانمندسازی باید مدنظر باشد.	۴/۵۷	۸
نکات مربوط به اولیاء	نکات	مصاحبه با اولیاء و بررسی میزان رضایتمندی آنها باید به صورت مداوم مدنظر باشد.	۴/۴۵	۱۴
	اولیاء	نظرسنجی از اولیاء باید در روش ارزیابی موردنظر قرار گیرد.	۴/۳۲	۱۷
روش‌های ارزشیابی	روش کمی	نمرات کسب‌شده توسط معلمان در دوره‌های کاربرینی و کارورزی، یکی از موارد مربوط به ارزشیابی است.	۴/۳۲	۱۸
		در ارزشیابی باید از ارزشیابی فرآورده محور و هدف مدار، نتیجه محور و آرمان‌گرا استفاده نمود.	۴/۳۹	۱۶

عنصر هدف:				
متغیر	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	رتبه
روش کیفی	ارزیابی اسنادی و ارزشیابی فرآیندمحور باید در دستور ارزشیابی قرار گیرد.		۴/۵۷	۹
		کارنامه‌های توصیفی انفرادی به همراه تحلیل آن‌ها باید در ارزشیابی موردنظر باشد.	۴/۶۴	۶
انواع رویکردهای ارزشیابی	مقایسه‌ای	استفاده از الگوهای ارزشیابی متنوع و روشنگر باید مدنظر باشد.	۴/۷۵	۱
		در ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی، سنجش سطح واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج لازم است.	۴/۷	۳
رویکرد نتایج	رویکرد	تعیین ارزش برنامه‌های آموزشی در قالب تأثیرات کلی آن‌ها باید مدنظر قرار گیرد.	۴/۵۲	۱۳
		تعیین میزان بهره‌مندی اکثریت افراد از برنامه‌های آموزشی باید به‌عنوان یکی از رویکردهای ارزشیابی مدنظر باشد.	۴/۶۱	۷
کیفیت	رویکرد	ارزیابی برنامه‌های آموزشی باید مبتنی بر رضایت یادگیرندگان باشد.	۴/۴۱	۱۵
		ارزشیابی رویکرد مبتنی بر مشارکت‌کنندگان برای تعیین میزان موفقیت برنامه‌ها در رسیدن به هدف لازم است.	۴/۵۷	۱۰
روش‌های ارزشیابی تحقق‌بخش نیازهای معلمان			۴/۵۵	

برای تحلیل قابلیت اعتماد (پایایی) نتایج پژوهش و نیز همبستگی درونی گویه‌ها (مؤلفه‌ها)، بر اساس ضریب پایایی یا استفاده از آلفای کرونباخ، اقدام به آزمون گویه‌ها (مؤلفه‌های) مربوط به هر متغیر گردید که این مقدار برای متغیر اهداف، برابر ۰/۸۷۱، برای متغیر محتوا، معادل ۰/۹۵۵، برای متغیر روش تدریس، ۰/۸۷۳ و برای متغیر روش ارزشیابی، ۰/۹۵۹ محاسبه شد. بر مبنای ضریب 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 می‌باشند. جهت بررسی اعتبار سازه‌ای مدل، از شاخص متوسط واریانس استخراج‌شده استفاده شد. برای این شاخص حداقل مقدار قابل قبول طبق نظر «مک‌نر و همکاران» برابر ۰/۵ است. این شاخص در تمامی ابعاد سازه مورد بررسی به‌منظور طراحی و اعتبارسنجی برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر 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.

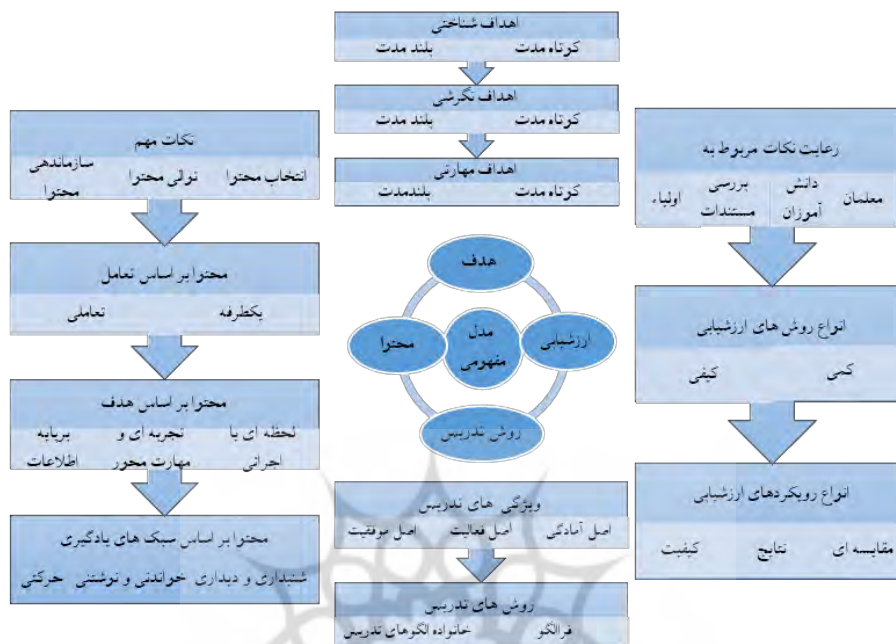
همان‌طور که در جدول شماره ۸ به‌عنوان خروجی مدل معادلات ساختاری برای شاخص‌های شرایط علی آورده شده، بر اساس ارزش عددی مربوط به بارهای عاملی، ضرایب برآورد شده کلیه مسیرها، معنادار است. مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از ابعاد و گویه‌های مربوط به شاخص‌های مؤثر توانمندسازی معلمان در حوزه آموزش تلفیقی- فراگیر، نشان‌دهنده قدرت بار عاملی بر عامل (متغیر مکنون) بوده و بر اساس نتایج به‌دست آمده از مدل معادلات ساختاری، مقدار χ^2/df محاسبه شده برای شاخص‌های چهار-گانه برنندسازی بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است، لذا قابل استنباط است که مدل علی در نظر گرفته شده برای تبیین شاخص‌های مؤثر توانمندسازی معلمان در حوزه آموزش تلفیقی- فراگیر، دارای برازش نیکویی مناسب است.

جدول ۸. مؤلفه‌های نیکویی برازش 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	-۰/۰۰۳	-۰/۰۱۸	۰/۰۵۱	۲/۰۶۸	۰/۰۰۰
تجمع نحوه گروه‌بندی مطلوب توانمندسازی معلمان	۰/۱۰۸	۰/۰۹۳	۰/۰۵۰	۱/۹۸۵	۰/۰۳۲

الگوی شماتیک ویژگی‌ها و مصادیق به دست آمده از مبانی نظری و مصاحبه‌ها برای عناصر برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، در شکل شماره ۱، قابل مشاهده است:

شکل ۱. مدل مفهومی برنامه توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی - فراگیر



بحث و نتیجه گیری

یافته‌های مربوط به عنصر اهداف آموزشی با پژوهش‌های پیشین از جمله پژوهش ابدام (۱۴۰۰) هماهنگی دارد. ایجاد اعتماد در دانش‌آموزان و کمک به یادگیری مستمر و درست آنان به عنوان هدف دارای رتبه اول در بخش کمی مشخص شد که در این خصوص به پژوه (۱۴۰۰) معتقد است یکی از ویژگی‌های معلم شایسته این است که به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه می‌کند، تفاوت‌های فردی را می‌پذیرد، از مقایسه آنان اجتناب می‌نماید و میزان پیشرفت هر دانش‌آموز را با خودش و با گذشته خودش می‌سنجد. نتایج پژوهش رضایی (۱۳۹۹)، سعیدی (۱۳۹۸) و ساعی منش (۱۳۹۹) نشان می‌دهد که معلمان شایسته می‌دانند که دانش‌آموزان از لحاظ محیط زندگی، زمینه اجتماعی، فرهنگی، جغرافیایی، جنسیتی و فردی متفاوت هستند و استعدادها، توانایی‌ها و نیازهای آنان با یکدیگر تفاوت دارد. آن‌ها به تفاوت‌های درون فردی و بین فردی دانش‌آموزان توجه داشته و با توجه به این تفاوت‌ها، محتوا و شیوه تربیتی خود را انتخاب می‌کنند. همچنین کاظمی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان طراحی مدل شایستگی‌های معلمان با رویکرد کیفی فراترکیب، شایستگی

های فردی معلمان را شامل: عملکرد فردی، خودکارآمدی فردی و مهارت‌های ارتباطی و شایستگی‌های سازمانی را مشتمل بر: نوآوری سازمانی، تحول سازمانی مثبت، اشتراک دانش و یادگیری سازمانی، شناسایی نمودند که با برخی ویژگی‌های به دست آمده برای عنصر هدف در الگوی اعتباریافته این پژوهش، همخوانی دارد.

توجه به نیاز درسی، هدف یادگیری و توان یادگیرندگان (یافته‌های مربوط به عنصر محتوا) به عنوان گویۀ دارای رتبه اول شناخته شد که این یافته، با برخی نتایج مطالعات به پژوه و همکاران (۱۳۹۷)، عزتی (۱۳۹۹)، مظاهری (۱۳۹۷)، هدایتی و همکاران (۱۳۹۶)، مرادی و همکاران (۱۳۹۶) که مشخص نمودند بایستی محتوای درسی، مطابق با شایستگی‌ها و اهداف مستخرج از آن‌ها باشد، متناسب با توانایی‌ها، نیازها و علایق یادگیرندگان و با توجه به ساختار دانش و پایه بودن برای یادگیری مستمر و آموزش‌های بعدی و برای فعالیت و مهارت‌های چندگانه ایجاد فرصت نماید، همسویی دارد. توجه به رابطه محتوا با تجارب فراگیران، رابطه محتوا با رغبت فراگیران و رابطه محتوا با زمان آموزش، به عنوان رتبه دوم در میان گویه‌ها در بخش کمی، با نتایج تحقیق بذرافشان (۱۳۹۹) هماهنگ است که می‌گوید ضروری است تعیین سرفصل‌ها و محتوا، متناسب با اهداف و نیازها و شایستگی‌های مورد انتظار باشد و دارای قابلیت یادگیری، جذابیت بوده و انعطاف‌پذیر، تسهیل‌گر یادگیری مستمر و معنادار، بر اساس سطوح و استانداردهای شایستگی باشد و همچنین بر انتقال‌پذیری دانش تأکید نماید، بین ابعاد مختلف شایستگی، تعادل ایجاد می‌کند و امکان تغییر و اصلاح مداوم را دارا است. همچنین مللی و سلیمی (۱۴۰۰) معتقد هستند در یک طراحی مناسب، عواملی که مانع نوآوری و خلاقیت هستند، شناسایی و حذف می‌گردند و تعاملات و مشارکت افراد تقویت می‌شود. همسویی این بخش از یافته‌ها را با راهکارهای سند تحول بنیادین نیز می‌توان مشاهده نمود.

استفاده از وسایل آموزشی ساده، ارزان، در دسترس و دست‌ساز و روش تدریس احیاکننده مشارکت یادگیرندگان، از گویه‌هایی بودند که در زمینه عنصر روش تدریس، به ترتیب رتبه‌های اول و دوم را کسب نمودند. در رابطه با این نتایج، Zeller و همکاران (2016) نیز در خصوص عنصر روش به اصل مشارکت یادگیرنده و استاد یا معلم اشاره می‌کند. این بخش از پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های پیشین حمایت می‌شود. به‌طور مثال Cohen (2015) ضمن تأکید بر ویژگی فعال بودن روش تدریس، متناسب با هدف‌ها و محتوا،

روش‌های سخنرانی، روش پروژه، کارآموزی، ارائه تکلیف با تمرین‌های هدایت‌شده را پیشنهاد می‌کند. Anane (2013) نیز در عنصر روش تدریس، علاوه بر روش‌های فعال، متناسب با هدف‌ها و محتوای برنامه درسی، روش‌های سنتی از قبیل آموزش مستقیم را نیز ضروری می‌داند. به نظر Harrison and Hollins (2011) عامل مهم در توانمندی و اثربخشی معلمان، توانایی معلم برای شناخت گوناگونی دانش‌آموزان و انتخاب بهترین روش ممکن برای هر دانش‌آموز و در نظر گرفتن مشوق‌هایی برای دانش‌آموزان است. پژوهش Liakopoulou و همکاران (2014) در مورد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان نشان می‌دهد که آگاهی معلم از رشد، تفاوت‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان، یکی از عوامل مهم برای موفقیت معلم در آموزش و تربیت دانش‌آموزان است. او اظهار می‌کند معلمان اثربخش، کسانی هستند که درک و شناخت عمیقی از دانش‌آموزان دارند.

استفاده از الگوهای ارزشیابی متنوع و روشنگر به عنوان گویه‌ی دارای رتبه اول (در رابطه با عنصر ارزشیابی) است که Sharani (2021) نیز به استفاده از انواع ارزشیابی‌ها در بعد ارزیاب تأکید دارد. این بخش از یافته‌ها با پژوهش‌ها و منابع پیشین همخوانی دارد. Lynch و همکاران (2019) نیز به ملاک مرجع بودن کلیه آزمون‌ها در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، اشاره دارند. Zeller و همکاران (2016) نیز به ویژگی معیارمحور بودن آزمون‌ها و همچنین ارزشیابی تکوینی، تأکید دارند. Cohen (2015) نیز به ویژگی تنوع ارزیاب و استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی (ارزشیابی همگنان، خودارزشیابی، ارزشیابی شفاهی و استفاده از روش مصاحبه و انواع ارزشیابی تکوینی و تراکمی) اشاره دارند. در سند تحول بنیادین، فصل هفتم، راهکار ۱۹-۱، به استقرار نظام ارزشیابی و ایجاد سازوکارهای قانونی و ساختار مناسب برای سنجش و ارزشیابی عملکرد اشاره شده است. در استاندارد شماره ۵ به ارزیابی دانش‌آموزان و در استاندارد شماره ۱۲ به ارزیابی عملکرد معلم ماهر توسط خودش پرداخته شده است. در راهکار ۱۶-۱، فصل هفتم سند تحول بنیادین، از ایجاد تنوع در فرصت‌های تربیتی در مراکز آموزشی و تربیتی برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان، بحث شده است. در استاندارد شماره ۸ نیز، به برنامه درسی و آموزشی متنوع و در استاندارد شماره ۱۰، به منابع آموزشی متنوع اشاره شده است. در سند تحول بنیادین، گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجربیات

علمی- تربیتی بومی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، از هدف‌های کلان (۲-۱-۸-۴) هستند.

یافته‌های مربوط به اعتباریابی الگو با نتایج مطالعات دیگر از جمله پژوهش‌های خارجی نظیر Sánchez و همکاران (2018) و پژوهش‌های داخلی نظیر راغب و به پژوه (۱۳۹۹)، خانبجانی و بهاری (۱۳۹۸)، حسن‌زاده (۱۳۹۸)، الماسی (۱۳۹۶)، مهرمحمدی (۱۳۹۹)، ملکی (۱۳۹۹) هماهنگی دارد و حمایت می‌شود. برای مثال بریهی و عبدالمهی (۱۴۰۳) در زمینه شناسایی بسترهای تحقق رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی، ۴ مؤلفه بسترهای سازمانی، دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها را تشخیص دادند که یافته‌های مربوط به بسترسازمانی، شامل: (برنامه‌های ترسیم اهداف و چشم‌انداز برای کارکنان، برنامه‌های ارزیابی و اثربخشی، برنامه‌های مشارکت کارکنان در تصمیمات، برنامه‌های ارتباط مؤثر با کارکنان، مدیریت زمان و برنامه توسعه حرفه‌ای مدیر) و بسترهای معلمان شامل: (برنامه‌های توانمندسازی و برنامه‌های خودآگاهی)، با برخی ویژگی‌های مطلوب عناصر الگوی پیشنهادی این پژوهش، مقاربت دارد. Elke Struyf و همکاران (2022) در تحقیق خود با عنوان اجرای آموزش فراگیر: اهرم‌های حمایت از معلمان چیست؟ به بررسی یک پروژه تحقیقاتی گسترده در فلاندر بر روی اهرم برای حمایت از معلمان در تحقق آموزش فراگیر پرداختند. هدف کلی این پروژه دستیابی به بینش بیشتر نسبت به چگونگی حمایت معلمان در تحقق آموزش فراگیر بود. آن‌ها دریافتند رهبری می‌تواند اهرمی برای تحقق آموزش فراگیر باشد و بررسی باورهای معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیاز آموزشی ویژه و نقش منابع حمایت معلمان در پیشبرد آموزش‌های تلفیقی-فراگیر بسیار مهم است. با وجود همخوانی بین نتایج این پژوهش با پژوهش‌های مشابه پیشین، بسیاری از یافته‌ها و بدیع بوده و با توجه به نیازمندی‌های آموزگاران دوره ابتدایی در مدارس عادی در مواجهه با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، حاصل شده است. اتخاذ رویکرد مطلوب در برنامه توانمندسازی معلمان ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی-فراگیر، موجب می‌شود عناصر برنامه (اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) به‌طور واضح شکل گیرد. از این‌رو، الگوی مطلوب برنامه توانمندسازی معلمان مدارس عادی دوره ابتدایی در آموزش‌های تلفیقی-فراگیر، از حیث ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود، در سال‌های اخیر مورد توجه خاص اغلب نظام‌های آموزشی جهان قرار گرفته است. به‌زعم صاحب‌نظران، نقاط قوت این رویکرد موجب شده است که میزان استفاده از آن‌رو به افزایش

باشد. به طوری که الگوی یادشده بر رشد شایستگی‌های اساسی موردنیاز معلمان در زندگی حرفه‌ای تأکید دارد. از این روی در این پژوهش سعی بر آن بود که عناصر اصلی 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 برنامه ریزان 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؛ چراکه یکی از رسالت‌های اساسی برنامه‌های توانمندسازی معلمان، فراهم کردن شرایطی است که در آن منابع انسانی کارآمد تربیت شود.

در پایان پیشنهاد می‌شود اهداف تحقق‌بخش نیازهای شناختی، نگرشی و مهارتی معلمان به طور واضح، هم برای مدرسان دوره‌های توانمندسازی و هم برای معلمان گروه هدف، تشریح گردد. برای تحقق اهداف مربوط به دوره‌ها، سرفصل‌ها یا عناوین محتوا بر اساس نتایج این پژوهش تعیین شود به گونه‌ای که راهنمای خوبی برای مجریان در انتخاب محتوای مطابق با آن عناوین باشد. برای رسیدن به اهداف برنامه، امکان توانمندسازی معلمان از طریق شرکت در کارگاه‌های آموزشی حضوری، آموزش‌های مجازی و آنلاین، تشکیل جلسات گفت‌وگو حرفه‌ای و کارگروه‌های تخصصی آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، افزایش پیدا کند. برای اینکه طراحی برنامه‌های توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی عادی در آموزش‌های تلفیقی- فراگیر، به خوبی انجام پذیرد؛ بایستی مسئولان آموزش ابتدایی مدارس عادی از آموزش‌های لازم در این خصوص برخوردار شوند و ارتباط مؤثری با مسئولان آموزش و پرورش استثنائی داشته باشند. تدوین استانداردها و شایستگی‌های معلمی، سندی پویاست که مرتب مورد بازنگری قرار می‌گیرد. پیشنهاد می‌شود الگوی تدوین شده پژوهش حاضر که برای اولین بار به صورت جامع تهیه گردیده است، در بازنگری‌ها مورد استفاده قرار گیرد. بر اساس نتایج حاصل در خصوص عنصر ارزشیابی و نقش تعیین‌کننده و تأثیرگذار آن بر فرآیند دوره‌های توانمندسازی، توصیه می‌شود به منظور هدایت جریان آموزش‌ها در مسیر بهره‌وری و کاربردی بودن، مخاطبان دوره‌ها با آمادگی کامل در جلسات آموزشی شرکت نموده و تجارب و نتایج کاربردی آموخته‌های خود در مواجهه با دانش‌آموزان گروه هدف را در اختیار مدرسان و سایر همکاران قرار دهند.

تعارض منافع

قابل ذکر است در نگارش این مقاله هیچ تعارض منافع اعم از مالی مستقیم، مالی غیرمستقیم، تعارض حرفه‌ای و مالکیت فکری وجود ندارد و فرم مربوطه نیز تکمیل و امضا شده است.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری فاطمه محمدی دانشجوی رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک است. از همکاری صمیمانه نویسندگان، متخصصان، کارشناسان و کادر اجرایی و آموزشی توانمند مدارس در حوزه‌ی آموزش‌های تلفیقی_فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- ابدام، رضا. (۱۴۰۱). طراحی و اعتبار سنجی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی عمومی برای دوره دوم متوسطه نظری. رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. دانشکده علوم انسانی.
- الماسی، حجت اله، زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی احمدآبادی، محمدرضا و دلاور، علی. (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف محور تایلر. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، ۵ (۱)، ۱-۲۴.
- بذرافشان، صابر. (۱۳۹۹). طراحی و اعتباریابی الگوی آماده‌سازی دانشجو معلمان آموزش ویژه بر مبنای رویکرد شایستگی، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم انسانی.
- برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴. (۱۳۹۵). رشد معلم، ۳۰۳، ۲۴-۲۵.
- بریهی، مریم و عبداللهی، حسین. (۱۴۰۳). شناسایی بسترهای تحقق رهبری آموزشی در مدارس دوره ابتدایی (مطالعه موردی مدارس فضه (س) و تکریم). پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۸ (۳۲)، ۶۷-۹۱. doi: 10.22054/jrlat.2024.75643.1670
- به پژوه، احمد. (۱۴۰۰). خانواده و کودکان با نیازهای ویژه. (چاپ پنجم). تهران: انتشارات آوای نور، ۳۱-۳۵.
- به پژوه، احمد و ترابی، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). مقایسه‌ی نگرش معلمان ویژه و عادی و شناسایی متغیرهای مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان. فصلنامه‌ی روان‌شناسی معاصر، ۳ (۲)، ۵۰-۶۰.

به پژوه، احمد، غلامی، ناصر و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۷). مقایسه‌ی نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و شناسایی عوامل مرتبط با نگرش آنان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۴۲، ۹۱-۱۰۸.

به پژوه، احمد و گنجی، کامران. (۱۴۰۱). عوامل مؤثر بر نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی. ۳(۴)، ۵۴-۷۳.

پرهون، کمال. (۱۳۹۶). نقش معلمان در کاهش و شناسایی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان: راهبردهایی برای خانواده، پیش‌دبستان و مدرسه. نشریه تعلیم و تربیت / استثنائی، ۱۴۸، ۲۲۲-۲۰۹

جعفری، حسن، ابوالقاسمی، محمود، قهرمانی، محمد و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۹). الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی: مطالعه موردی مدارس استثنائی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران. نشریه روانشناسی افراد استثنائی، ۷(۲۵)، ۷۵-۹۵.

حسن‌زاده، سعید. (۱۳۹۸). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی نابینایان در شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد. دانشکده علوم انسانی. خانجانی، زینب و بهاری، علی. (۱۳۹۸). بررسی دیدگاه معلمان عادی، استثنائی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنائی. پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنائی، ۴(۱)، ۳۳-۵۰.

خروشی، پوران، نصر، احمدرضا، میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۴۰۲). بررسی رویکرد تربیت‌معلم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۱۰(۳۷)، ۱۸۶-۱۶۳.

خروشی، پوران. (۱۴۰۲). آینده‌نگری در تربیت‌معلم ایران با گذر از گذشته به حال و آینده. فصلنامه آموزش پژوهی، ۹(۳۴)، ۱-۲۲.

دانایی، شیرین. (۱۴۰۱). بررسی ضرورت تغییر نظام آموزشی به آموزش فراگیر جهت نیل به توسعه پایدار. فصلنامه پژوهش‌های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۱(۲)، ۱-۱۶.

راغب، حجت اله و به پژوه، احمد. (۱۳۹۹). طرح پژوهشی تدوین استانداردهای شایستگی‌های معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و اعتباربخشی آن. گروه پژوهشی کم‌توان ذهنی و استعدادهای درخشان وزارت آموزش و پرورش.

- رضایی، منیره. (۱۳۹۹). تدوین الگوی نظری تربیت زیبایی‌شناسی و هنری در تربیت رسمی و عمومی ایران. طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش. ساعی منش، صمد. (۱۳۹۹). خانواده، جامعه و آموزش فراگیر: تعلیم و تربیت استثنایی. ویژه‌نامه ی آموزش فراگیر، ۲(۲)، ۱۹-۱۸.
- سعیدی، ابوالفضل. (۱۳۹۸). دوره‌های آموزش فراگیرسازی آموزش و پرورش برای تمامی کودکان. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- شهریاری، اسماعیل و پورکریمی، جواد. (۱۴۰۰). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی شهر شیراز و ارائه راهکارهایی برای بهبود. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲ (۴۵)، ۹۶-۶۱.
- صادقی سیاح، علی و باباخانی، مرضیه. (۱۳۹۹). آموزش و پرورش فراگیر راهنمای کاربردی برای معلمان، چاپ سوم. همدان: انتشارات فراگیر هگمتانه.
- صادقی سیاح، علی، باباخانی، مرضیه، شهریاری، اسماعیل و پورکریمی، جواد. (۱۴۰۰). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی شهر شیراز و ارائه راهکارهایی برای بهبود. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۷۵).
- طالب‌زاده شوشتری، لیلا، و مؤمنی، آزاده. (۱۴۰۰). مطالعه کیفی مهارت‌های موردنیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر (نمونه مورد مطالعه: معلمان شهرستان تربت حیدریه). مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۱)، ۲۵۵-۲۸۶. doi: 10.52547/MPES.14.1.255
- عزتی، محمدرضا. (۱۳۹۹). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مطلوب برنامه درسی «آموزش فناوری» برای دوره آموزش عمومی (پایه‌های ۹-۱)، رساله دکترای تخصصی، دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- علیزاده، حمید، سعیدی، ابوالفضل و حسین زاده، پناه علی. (۱۳۹۹). اثربخشی دوره‌ی حین خدمت بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان آسیب‌دیده‌ی شنوایی. فصلنامه‌ی پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، ۹ (۲)، ۱۲۱-۱۳۳.
- کاظمی، سلیم، جاویدپور، مرتضی، سعیدی اردبیلی، میرمصطفی و دیوبند، افشین. (۱۴۰۳). طراحی مدل شایستگی‌های معلمان با رویکرد کیفی فراترکیب. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۸ (۳۲)، ۱۷۳-۱۹۳. doi: 10.22054/jrlat.2024.80427.1759
- کریمی، یوسف. (۱۴۰۰). اصول، مهارت‌ها و روش‌های تدریس. تهران: آییژ، ۳۰۳-۳۲۵.

مرادی، رحیم، مرادی، مرتضی، ملکی، حسن و عبدلی، افسانه. (۱۳۹۶). طراحی و ارائه مدل شایستگی برای برنامه ریزان درسی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۱)، ۶۰-۸۱. مظاهری، حسن. (۱۳۹۷). الگوی طراحی برنامه درسی شایستگی محور دوره ابتدایی مبتنی بر اسناد تحول بنیادین. رساله دوره دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران، دانشکده علوم انسانی.

ملکی، حسن (۱۳۹۹). مقدمات برنامه‌ریزی درسی. تهران: سمت. مللی، مهری و سلیمی، فاطمه. (۱۴۰۰). بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت / استثنایی، ۶(۱۶۶)، ۳۵-۳۹.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت. هدایتی، اکبر، ملکی، حسن، صادقی، علیرضا، و سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۴)، ۲۱-۴۰. doi: 10.22054/qric.2016.7494 هوسپیان، آلیس. (۱۴۰۰). شواهدی از اجرای آموزش و پرورش تلفیقی در سایر کشورها. نشریه‌ی تعلیم و تربیت / استثنایی، ۲(۲)، ۱۸-۱۹.

References

- Alizadeh, H., Saeidi, A., & Hosseinzadeh, A. (2020). The effectiveness of the course of service on teachers' attitudes towards the teachers in normal schools than the pervasive instruction of hearing impairment. *The quarterly journal of research in exceptional children*, 9 (2), 121-133. [In Persian]
- Almasi, H. A., Zarei Zavaraki, I., Nili Ahmadabadi, M., & Daalvar, A. (2017). Evaluation of the fourth internship program at Farhangian University is based on Tyler's goal-oriented evaluation model. *The scientific journal of teaching research*, 5 (1), 1-24. [In Persian]
- Anane, C. (2013). Competency Based Training: Quality Delivery for Technical and Vocational Education and Training (TVET) *international Institutions, Educational research*, 2 (2), 117-127.
- Barihi, M., & Abdollahi, H. (2025). Identifying the contexts for the realization of educational leadership in primary schools (A case study of Fezzeh and Takrim Schools). *Journal of Research in Leadership and Educational Administration*, 8(32), 67-91. Doi: 10.22054 / jrlat. 2024.75643.1670. [In Persian]
- Bazrafshan, S. (2020). *Designing and validating the model of student preparation is based on merit approach*. Doctoral dissertation. Allameh Tabatabai University. Faculty of humanities. [In Persian]
- Behpajoo, A., & Ganji, K. (2022). The factors affecting the attitude of the teachers and their normal teachers to the students "mental retardation and their educational integration. *The quarterly journal of educational innovation*, 3 (2), 54-73. [In Persian]

- Behpajooh, A., & Turabi, A. (2021). The comparison between the attitude of teachers and teachers and the identification of variables related to teachers' attitudes toward blind students and their educational integration. *The quarterly journal of contemporary sociology*, 3 (2), 50-60. [In Persian]
- Behpajooh, A., Gholami, N., & Ghobari Bonab, B. (2018). The comparison between the attitude of normal teachers and specific needs and inclusive education and identification of factors related to their attitude. *Education quarterly*, 142, 91-108. [In Persian]
- Behpajouh, A. (2021).family and children with special needs (printing 5th). Tehran: Avaye Noor, 31-35. [In Persian]
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003).Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–79.attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
- Cohen, L. (2015). Teaching students with mild and moderate disabilities: Research-based practices.Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill-Prentice Hall.
- Danaei, Sh. (2022). The purpose of this paper is to investigate the evolution of educational system to comprehensive education in order to achieve sustainable development. *Quarterly review of educational courses of Islamic Azad University of Bojnourd*, 1 (2), 1-16. [In Persian]
- Ebdam, R. (2022). The design of a public competency based curriculum for the second grade of theoretical high school. Doctoral dissertation. Islamic Azad University of arak branch. Faculty of humanities. [In Persian]
- Elke, S., Aster Van, M., & Karine, V. (2022). Implementing Inclusive Education: What Are the Levers to Support Teachers? *The article is indexed in the Scopus database*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9_3.53-77.
- Eman, A. (2013). Professional competencies among pre-service teachers in special education from their perspectives, *general education journals*, 1 (135).
- Ezzati, M. (2020).Design and validation of the desirable model of curriculum development program for public education (1-9), PhD thesis, university of Tabriz, faculty of psychology and educational sciences. [In Persian]
- Fewester, S. (2006).Inclusion: making education work for student all student. [Online]Available: Retrived from:http://www.Educaationword.com/a_curr.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Goh, P. S. C., Yusuf, Q., & Wong, K. T. (2017). Lived Experience: Perceptions of Competency of Novice Teachers. *International Journal of Instruction*, 10(1), 21-36.
- Harrison, P., Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395–407.
- Hassan zadeh, S. (2019).preliminary evaluation of the integrated education of the blind in mashhad, end quote senior graduate of educational sciences, ferdowsi university of mashhad, faculty of humanities. [In Persian]
- Hedayati, A., Maleki, H., Sadeghi, R., & Sadipoor, A. (2017). (1395). Design and Validation of Competency Based Curriculum Model for Master's Degree Program. *Qualitative Research in Curriculum*, 1 (4), 21 - 40. Doi: 10.22054 / qric. 2016.74941(4), 27-61. [In Persian]
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395–407. Doi: 10.1177/0022487111409415.
- Hoospiian, A. (2021). Evidence of the implementation of integrated education in other countries. *The special education publication*, 2(2), 18-19.

- Jafari, H., Abolghasemi, M., Ghahremani, M., & Khorasani, A. (2020). The development pattern of primary school teachers: case study of exceptional schools in Tehran city. *Journal of exceptional people*, 7 (25), 95 - 95. [In Persian]
- Karimi, Y. (2021). *Principles, Skills, and Teaching Methods*. Tehran: Ayizh, 303-325. [In Persian]
- Kazemi, S., Javidpur, M., Saeidi Ardabili, M. M., & Divband, A. (2025). Designing a teacher competency model with a qualitative meta-synthesis approach. *Journal of Research in Leadership and Educational Administration*, 8(32), 173-193. Doi: 10.22054 / jrlat. 2024.80427.1759. [In Persian]
- Khanjani, Z. & Bahari, A. (2019). Studying the viewpoints of ordinary, exceptional and integrated teachers about the integrated education of exceptional children. *Research in the area of exceptional children*, 4(1), 33-50. [In Persian]
- Khorushi, P. (2023). *Quarterly Journal of Education Studies*, 9(34), 1-22.
- Khorushi, P., Nasr, A. R., Mirshah Jafari, S. E., & Mousapoor, N. A. (2023). Pouth study of teacher training approach is appropriate based on the developmental documents of education. *Journal of science and culture*, 10 (37), 163-186. [In Persian]
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- Liakopoulou, L., Olufemi, A. S., & Oluwadami, A. A. (2014). Assessment of implementation of inclusive educational practice in southwestern Nigeria. *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs*, ISBN: 978-989- 8525-33-8.
- Lynch, T., Murranka, S., McCoy, S., Godfery, P., & Reacher, B. (2019).secondary school transition for students with special educational needs in Irland. *European Journal of special Needs Education*. 35(2), 154-170.
- Maleki, H. (2020). *Preparations for curricula*, Tehran: Samt. [In Persian]
- Mason, M., & Reiser, R. (1994). *Altogether Better*. London: Charity Projects.
- Mazaheri, H. (2018). *Design pattern of merit - based curriculum based on fundamental evolution documents*, PhD thesis, Islamic Azad University. [In Persian]
- Mehr Mohammadi, M. (2020). *Curriculum, Perspectives, Approaches and Perspectives*. Tehran: Samt publishing. [In Persian]
- Melali, M., & Salimi, F. (2021). Studying the views of normal and receptive teachers about inclusive education of students with special needs. *Exceptional education and training*, 6(166), 35-39. [In Persian]
- Moradi, R., Moradi, M., Maleki, H., & Abdoli, A. (2017). Design and presentation of competency model for curriculum planners. *Qualitative research in curriculum*, 1(1), 61 - 80. [In Persian]
- Mulder, M. (2018). Competence-Based Education and Training, *Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314.
- Parhoon, K. (2017). Teachers ' role in reducing and identifying students ' learning difficulties: strategies for family, pre - school and school, *journal special education*, 148, 209. [In Persian]
- Ragheb, H. A., & Behpajoooh, 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]
- Rezai, M. (2020). *Compiling theoretical model of aesthetic and artistic training in official and public education of Iran*. Research design of the ministry of education. [In Persian]

- Sadeghi Sayyah, A., & Babakhani, M. (2020). *Inclusive education and training for teachers*. Hamedan: Faragir Hegmatane, third edition, 2020, 202-220. [In Persian]
- Sadeghi Sayyah, A., Shahryari, I., & Pourkarimi, j. (2021). Identifying the professional competencies of teachers in exceptional schools in Shiraz and offering solutions for improvement. *Journal of educational innovation*. 11 (75). [In Persian]
- Saeidi, A. (2019). *Training courses for all children*. Tehran: Special Education Organization. [In Persian]
- Saeimanesh, S. (2020). Family, society and inclusive education: special education: *special education*, 2(2), 18-19. [In Persian]
- Sánchez, C., Mulder, F., Soler, A., Martín, C., López, D., Ageno, A., Cabré, J., Garcia, J., Aranda, J., & Gibert, K. (2018). Competency Maps: An Effective Model to Integrate Professional Competencies across a STEM Curriculum, *Journal of Science Education and Technology*, 27(5), 448-468.
- Shahryari, I., & Pourkarimi, J. (2021). Identifying the professional competencies of teachers in exceptional schools in Shiraz and offering solutions for improvement. *Quarterly journal of educational innovation*, 12 (45), 61-96. [In Persian]
- Sharani, B. R. (2021). *Training Manual On Competency Based Learning Assessment, Dhaka*. AGAMI Printing & Publishing Co.135-201.
- Sharma, U. & Forlin, C. (2012). Measuring concerns about integrated education in India, Asia & Pacific. *Journal on Disability*, 5(1), 2-14
- Strategic plan Farhangian University on the horizon2025. Teacher growth, February 2016, 303, 25 - 24.
- Taleb Zadeh Shoushtari, L., & Momeni, A. (2021). Qualitative Study of Teachers ' Required Skills for Successful Implementation of Inclusive Education (case study: teachers in torbat heydarieh city). *Management journal and planning in educational systems*, 14 (1), 255 - 286. Doi: 10.52547 / MPES. 14.1.255
- Zeller, M. P. Sherbino, J, Whitman, L, Skeate, R., & Arnold, D. M. (2016). Design and Implementation of a Competency-Based Transfusion Medicine Training Program in Canada. *Transfusion medicine reviews*, 30(1), 30-36.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27.