

The Role of the Special School Program (BOM) in the Professional Competencies of Special Education Elementary School Teachers

Nayereh Shahmohammadi*

Received: 2025/04/26 Revise: 2025/09/27
Accepted: 2025/10/27

نقش برنامه ویژه مدرسه (بوم) در توسعه
شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان مدارس
استثنایی دوره ابتدایی
نیره شاه محمدی*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۶ تجدید نظر: ۱۴۰۴/۰۷/۰۵
پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۸/۰۵

Abstract

Objective: This study aimed to examine the role of the School Special Program (BVM) in developing professional competencies of special education elementary school teachers in Tehran. **Method:** The research method was descriptive-correlational, and the statistical population included special education elementary school teachers in Tehran where BVM was implemented. Using Morgan's table, 169 special education teachers were selected. Data were collected using two questionnaires: the School Special Program questionnaire (reliability 0.85) and the Teachers' Professional Development questionnaire (reliability 0.9), both of which were validated for face and content validity. For data analysis, descriptive statistics and inferential statistics including Kolmogorov-Smirnov's tests, linear regression, and Pearson's correlation coefficient were used. **Results:** The results showed a correlation of 0.28 between the BVM and the development of professional competencies of special education teachers, with the BVM explaining 8% of these teachers' professional competency development.

Keywords: School special program (BVM), Professional development of special education teachers, Empowerment of special education teachers

*Associate Professor and Academic Staff of Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Tehran, Iran, Email: nsh_edu@yahoo.com

چکیده

هدف این تحقیق بررسی جایگاه برنامه ویژه مدرسه (بوم) در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران بود. **روش** پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری شامل معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران که در آن‌ها برنامه ویژه مدرسه اجرا گردید. با استفاده از جدول مورگان، ۱۶۹ نفر از معلمان مدارس استثنایی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه برنامه ویژه مدرسه (پایایی ۰/۸۵) و توسعه حرفه‌ای معلمان (پایایی ۰/۹) استفاده شد که روایی صوری و محتوایی هر یک تأیید گردید. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از آمار توصیفی و آمار استنباطی شامل آزمون‌های کولموگوروف-اسمیرنوف، رگرسیون خطی و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. **نتایج** نشان داد بین برنامه ویژه مدرسه با توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی ۰/۲۸ همبستگی وجود دارد و ۸ درصد از توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای این معلمان توسط برنامه ویژه مدرسه تبیین می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: برنامه ویژه مدرسه (بوم)، توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی، توانمندسازی معلمان مدارس استثنایی

* دانشیار و عضو هیئت‌علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران. رایانامه: nsh_edu@yahoo.com

مقدمه

در پاسخ به چالش دیرپای تمرکزگرایی در نظام آموزش و پرورش ایران، مساله اصلی این پژوهش بر شکاف میان «اهداف ملی مشترک» و «نیازهای متنوع محلی» متمرکز است. ساختار تصمیم‌گیری متمرکز، برنامه‌های درسی را به قالب‌های از پیش تدوین شده و کتاب‌محور فروکاسته و مجال ابتکار معلمان و عاملیت یادگیرندگان را محدود کرده است. این وضعیت، به‌ویژه در بافت‌های پیچیده و متغیری چون مدارس استثنایی، پیامدهای ملموسی بر کیفیت یادگیری، انگیزش و عدالت آموزشی بر جا می‌گذارد؛ زیرا بدون اختیار و انعطاف محلی، تمایزدهی آموزشی، انطباق محتوا با پروفایل‌های فردی دانش‌آموزان، و ارزیابی تکوینی مبتنی بر شواهد دشوار می‌شود. از همین رو، در سال‌های اخیر «غیرمتمرکز و غیرتجویزی کردن برنامه‌ریزی درسی» به‌مثابه راهبردی ضروری برای بهبود کیفیت و پاسخ‌گویی نظام مطرح شده و توجه سیاست‌گذاران و متخصصان تربیت را برانگیخته است (کریمی، ۱۳۹۲). باور غالب آن است که با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت پاسخ‌گویی به سطح مدرسه، کیفیت آموزشی افزایش می‌یابد، زیرا مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوا، روش‌ها و سنجش یادگیری خواهند داشت (پیری، عطاران، کیامنش و حسین‌نژاد، ۱۳۹۰). ادبیات به‌روز سیاست‌گذاری آموزشی نیز تأکید می‌کند که نظام‌های اثربخش، چارچوب اهداف و استانداردهای ملی را حفظ می‌کنند اما «اختیار طراحی و بهبود» را به نزدیک‌ترین سطح به یادگیری یعنی مدرسه می‌سپارند و این اختیار را با رهبری یادگیری‌محور، بازخورد مبتنی بر داده و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای پشتیبانی می‌کنند (فولان و کوئین، ۲۰۱۶؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۹).

برنامه‌ریزی درسی می‌تواند صورت‌بندی‌های متنوعی داشته باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). در این

میان، «برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور» به‌عنوان مسیر عملی تمرکززدایی برجسته شده است؛ رویکردی که تصمیم‌گیری درباره طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه را به مدرسه و جامعه پیرامون آن نزدیک می‌کند (شیرازی زوارق، مهاجران و قلعه‌ای، ۱۳۹۶). شواهد نشان می‌دهند این الگو مشارکت مدرسه در سازمان‌دهی تجربه‌های یاددهی-یادگیری را افزایش می‌دهد، محتوا را با فرهنگ و منابع محلی سازگار می‌کند، و نقش معلمان و مدیران را از «مجری» به «طراح و بهبودگر» ارتقا می‌دهد (سجودی، ملکی و خسروآبادی، ۱۳۹۷؛ حیدری، ۱۳۹۸). پژوهش‌های داخلی و خارجی گزارش کرده‌اند که مدرسه‌محوری با تقویت عاملیت حرفه‌ای، توسعه مهارت‌های طراحی آموزشی و ارزیابی تکوینی، به افزایش خودکارآمدی معلمان و بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان می‌انجامد (اسمیت و جونز، ۲۰۲۲؛ براون و همکاران، ۲۰۲۳) و معلمان را در جایگاه فعال توسعه‌دهنده برنامه‌های درسی قرار می‌دهد (ام سی مکنزی و دیگران، ۲۰۲۲). همچنین، انگیزه و مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها بیشتر شده و کیفیت آموزش ارتقا می‌یابد (بوکائرت و کولز، ۲۰۲۳؛ براون و دیگران، ۲۰۲۳). این یافته‌ها همسو با فراتحلیل‌ها و مرورهای نظام‌مند بین‌المللی‌اند که نشان می‌دهند مداخله‌های توسعه حرفه‌ای مدرسه‌محور مانند مربی‌گری شغلی، بازدید هم‌تایان و PLC‌های ساختارمند، اثرهای معناداری بر کیفیت تدریس و پیشرفت تحصیلی دارند و زمانی بیشترین کارایی را دارند که هدف‌محور، مستمر، مبتنی بر شواهد و هم‌راستا با نیازهای واقعی کلاس باشند (کرفت، بلیزر و هوگان، ۲۰۱۸؛ دسی مون و گرت، ۲۰۱۵؛ وسچپو، راس و آدامز، ۲۰۰۸؛ رونفلدت و همکاران، ۲۰۱۵؛ گرت و همکاران، ۲۰۰۱).

در ایران، «برنامه ویژه مدرسه (بوم)» که از سال ۱۳۹۷ اجرا می‌شود، نمونه‌ای از برنامه درسی غیرتجویزی برای افزایش اختیارات مدرسه در برنامه‌ریزی است (امانی طهرانی، ۱۳۹۷؛ احمدی،

کند، مستقیماً به ارتقای کیفیت یاددهی - یادگیری می‌انجامد. صلاحیت حرفه‌ای معلمی مجموعه‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هاست که معلم به مدد آن‌ها می‌تواند به رشد جسمی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران باری رساند (ملا نوروزی، ۱۳۹۸). بوم با فعال‌سازی عاملیت معلمان و شورای مدرسه، بروز توانمندی‌ها و خلاقیت‌های نهفته را تسهیل می‌کند (محمدی‌نژاد، ۱۳۹۸) و مشارکت بیشتر معلمان و والدین را به موفقیت بالاتر مدرسه پیوند می‌دهد (الینا لولوک و همکاران، ۲۰۱۸). همزمان، باید دانست که سلسله‌مراتب اداری و بروکراسی حاکم بر نظام آموزشی از موانع اجرای بوم است (طلوع محمد اسماعیلی، ۱۳۹۷) و چالش‌هایی چون برداشت‌های نادرست از برنامه، فرهنگ سازمانی، ضعف مهارت‌های مذاکره و محدودیت زمان و بودجه نیز نقش بازدارنده دارند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۷). ادبیات سیاست‌گذاری و بهبود نظام‌ها هشدار می‌دهد تمرکززدایی بدون ظرفیت‌سازی متناظر، به «اختیار بی‌پشتیبان» و نابرابری‌های جدید می‌انجامد؛ شرط‌های موفقیت شامل زمان برنامه‌ریزی مشترک، مربی‌گری درون‌مدرسه‌ای، زیرساخت داده برای ارزیابی تکوینی و رهبری یادگیری محور است (دارلینگ-همند، هایلر و گاردنر، ۲۰۱۷؛ سیمز و فلچر-وود، ۲۰۲۱؛ کوپرن، ۲۰۰۳). همچنین توجه به عدالت آموزشی ضروری است: در مدل‌های اختیارمحور، خطر شکاف بین مدارس پرمنبع و کم‌منبع وجود دارد و باید با بودجه‌گذاری مبتنی بر نیاز، استانداردهای یادگیری حداقلی و شبکه‌های حمایت منطقه‌ای مدیریت شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰؛ لوین، ۲۰۱۰).

با توجه به وضعیت کنونی برنامه درسی رسمی که پاسخ‌گوی تمامی نیازهای معلمان و فراگیران نیست، شواهد حاکی از آن است که مدرسه‌محوری می‌تواند رشد حرفه‌ای معلمان را سرعت بدهد (نصر اصفهانی، ۱۳۹۱) و اگر درست پیاده شود، فرهنگ مشارکت و

اهمیت بوم در مدارس استثنایی دوچندان است، زیرا این مدارس با نیازهای پیچیده دانش‌آموزان مواجه‌اند: طراحی مداخلات تفکیکی، مدیریت کلاس‌های چندسطحی، همکاری میان‌رشته‌ای و ایجاد محیط حمایتی برای رشد همه‌جانبه (رضایی، ۱۴۰۰). افزون بر آن، معلمان با کمبود منابع آموزشی، فشارهای روانی ناشی از کار با نیازهای پیچیده، ضرورت خلاقیت در طراحی یادگیری و نیاز به به‌روزرسانی مستمر دانش و مهارت‌ها مواجه‌اند (حیدری، ۱۳۹۸؛ رضایی، ۱۴۰۰؛ کاظمی، ۱۳۹۹). ادبیات بین‌المللی آموزش فراگیر و نیازهای ویژه تصریح می‌کند که مدرسه‌محوری پیش‌نیاز پیاده‌سازی مؤثر چارچوب‌های پاسخ به مداخله و پشتیبانی چندسطحی (RTI/MTSS)، فردی‌سازی مبتنی بر داده و یکپارچه‌سازی فناوری‌های کمکی است؛ عناصری که مستقیماً به بهبود نتایج تحصیلی و رفتاری فراگیران با نیازهای ویژه منجر می‌شوند (سیلور، مک‌کارت و چوی، ۲۰۲۱؛ چیوولو، لمبک و کارلایل، ۲۰۱۶؛ ویسوناتان، هولبراندز و لی، ۲۰۲۲). در عمل، بوم می‌تواند به‌عنوان چارچوب «اختیار هدایت‌شده» عمل کند: اهداف یادگیری شفاف در سطح مدرسه تعریف می‌شوند، برنامه‌های خرد قابل انطباق با شواهد شکل می‌گیرند، و چرخه‌های مشاهده، بازخورد و بازطراحی در قالب اجتماعات یادگیری حرفه‌ای نهادینه می‌شود.

مدرسه‌ای که برنامه‌ریزی درسی را به‌طور مؤثر اجرا کند، محیطی حمایتی برای معلمان می‌سازد؛ ارتباطات تسهیل می‌شود، منزلت حرفه‌ای ارتقا می‌یابد و مسیر رشد و ارتقای معلم روشن‌تر می‌گردد (نصر اصفهانی، ۱۳۹۱). چنین محیطی انعطاف‌پذیر است و به معلم اجازه می‌دهد موضوعات جدید را بیفزاید یا تکمیل کند. از آنجا که کارآمدی نظام آموزشی به دانش، تخصص و مهارت معلمان وابسته است (چلوبی، ۱۳۹۶؛ ذباج، غلامی و غیور، ۱۳۹۶)، هر سازوکاری که یادگیری حرفه‌ای در مدرسه را تقویت

ابزارهای ارزیابی تکوینی دیجیتال در سطح مدرسه، با سازگاری محلی بهتر انجام می‌شود و امکان شخصی‌سازی یادگیری و پایش پیشرفت را تقویت می‌کند (ویسواناتان و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین، بوم در بافت استثنایی فقط یک «برنامه مکمل» نیست؛ بلکه سازوکاری برای عملیاتی‌سازی «فردی‌سازی مبتنی بر داده» و «حمایت چندسطحی» است (سیلور و همکاران، ۲۰۲۱؛ چیولولو و همکاران، ۲۰۱۶).

با چنین چارچوبی، فرضیه اصلی این مطالعه آن است که «برنامه ویژه مدرسه (بوم) در توسعه حرفه‌ای معلمان نقش معناداری دارد». انتظار می‌رود تقویت دو مؤلفه محوری—مبانی برنامه (وضوح اهداف، هم‌ترازی محتوا و معیارهای سنجش) و رضایتمندی (عاملیت، حمایت سازمانی و معناداری کار)—رشد سرمایه حرفه‌ای معلمان را تسهیل کند و از مسیر افزایش خودکارآمدی، بر کیفیت تدریس و نتایج یادگیری اثر بگذارد. نتایج مطالعه حاضر می‌تواند نگرش معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی را نسبت به برنامه‌ریزی مدرسه‌محور تغییر دهد و به آن‌ها نشان دهد چگونه ترکیب «اختیار محلی + چرخه‌های یادگیری حرفه‌ای + داده‌محوری» می‌تواند پاسخ‌گویی به نیازهای خاص دانش‌آموزان را بهبود دهد. در این منطبق، بوم به معلمان امکان می‌دهد متناسب با شرایط و نیازهای هر دانش‌آموز، طرح‌های آموزشی خود را تنظیم کنند، از منابع و روش‌های متنوع بهره بگیرند، و پیشرفت را با شاخص‌های روشن پایش کنند؛ امری که هم تجربه حرفه‌ای معلم را معنامندتر می‌کند و هم دستاوردهای تحصیلی را ارتقا می‌دهد (بوکارت و کولز، ۲۰۲۳؛ براون و دیگران، ۲۰۲۳).

در عین حال، توجه به شروط موفقیت و ریسک‌ها ضروری است. بدون زمان رسمی برای برنامه‌ریزی مشترک، نقش‌های مشخص (مثلاً هماهنگ‌کننده بوم)، مربی‌گری درون‌مدرسه‌ای و داده‌های قابل اتکا از پیشرفت دانش‌آموزان، امکان دارد اختیار به پراکندگی و فرسایش کیفیت بینجامد (کوبرن، ۲۰۰۳؛ هونیک،

حس مثبت نسبت به تدریس و یادگیری حرفه‌ای را تقویت کند (حکیم، ۲۰۱۵). فراتر از توصیف، پرسش محوری این پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: «آیا و چگونه برنامه ویژه مدرسه (بوم) به توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی یاری می‌رساند و چه مؤلفه‌هایی از بوم بیشترین سهم را در بهبود خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند؟» این پرسش بر دو پیش‌فرض نظری استوار است: نخست، توسعه حرفه‌ای مؤثر باید «درون‌کار» و «نزدیک کلاس» رخ دهد، مستمر، هدفمند، و مبتنی بر داده باشد (دسی مون و گرت، ۲۰۱۵؛ دارلینگ-همند و همکاران، ۲۰۱۷). دوم، اختیار مدرسه‌ای زمانی به بهبود نتایج می‌انجامد که با رهبری یادگیری‌محور، همکاری ساختارمند و چرخه‌های بازخورد هم‌افزا شود (رابینسون و همکاران، ۲۰۰۹؛ وسچیو و همکاران، ۲۰۰۸). بدین ترتیب، بوم را می‌توان به‌مثابه بستری دید که سه جزء را به هم پیوند می‌زند: چارچوب اهداف یادگیری شفاف، اختیار طراحی محلی مبتنی بر شواهد، و چرخه‌های یادگیری حرفه‌ای مدرسه‌ای.

اهمیت این مساله در مدارس استثنایی مضاعف است. در این مدارس، معلمان باید به صورت مستمر بین اهداف آموزشی فردی و استانداردهای ملی توازن برقرار کنند، برای کلاس‌های چندسطحی طرح‌های تفکیکی بنویسند، و با خانواده‌ها و متخصصان (گفتاردرمانگر، کاردرمانگر، روان‌شناس تربیتی) در چارچوب پروتکل‌های مشترک همکاری کنند (رضایی، ۱۴۰۰؛ کاظمی، ۱۳۹۹). الگوهای موفق بین‌المللی نشان می‌دهد وقتی مدرسه از اختیار استفاده می‌کند تا چرخه‌های «مشاهده هم‌تایان»، «بازخورد مبتنی بر شاخص‌های مشاهده‌پذیر» و «طراحی مجدد خرد» را نهادینه کند، کیفیت تدریس معلمان بهبود می‌یابد و اثرات آن در پیشرفت فراگیران قابل مشاهده است (کرفت و همکاران، ۲۰۱۸؛ رونفلدت و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، یکپارچه‌سازی فناوری‌های کمکی و

روش

مطالعه حاضر از لحاظ هدف کاربردی، از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن به بررسی رابطه بین برنامه درسی بوم و توسعه شایستگی حرفه‌ای معلمان پرداخته شد. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۰۷ معلم مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران بود. با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه موردبررسی ۱۶۹ نفر تعیین شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته برنامه درسی بوم و پرسشنامه رشد حرفه‌ای معلمان ایالت کنتاکی آمریکا (۱۹۹۳) استفاده گردید. پرسشنامه محقق ساخته برنامه درسی ویژه مدرسه (بوم)

این پرسشنامه با توجه به ادبیات برنامه ویژه مدرسه، با ۱۵ گویه و در ۳ بعد مبانی، بعد روان‌شناختی و بعد رضایتمندی با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) و با نمرات ۱ تا ۵ تدوین گردید.

جدول ۱: جدول شماره سؤالات ابعاد کیفیت برنامه ویژه مدرسه

ابعاد	شماره سؤالات
بعد مبانی برنامه ویژه مدرسه	۱-۸
بعد روان‌شناختی برنامه ویژه مدرسه	۹-۱۲
بعد رضایتمندی برنامه ویژه مدرسه	۱۳-۱۵

روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با نظر استادان راهنما و مشاور و ۱۰ نفر از مدیران و ۱۰ نفر از معلمان بررسی و تأیید شد. برای بررسی پایایی پس از توزیع ابزار میان ۳۰ نفر از معلمان مورد مطالعه ضریب آلفای کرونباخ آن محاسبه شد که در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: جدول پایایی ابعاد برنامه ویژه مدرسه

ابعاد	ضریب آلفای کرونباخ
بعد مبانی برنامه ویژه مدرسه	۰/۸۶
بعد روان‌شناختی برنامه ویژه مدرسه	۰/۸۱
بعد رضایتمندی برنامه ویژه مدرسه	۰/۸۴
کل پرسشنامه	۰/۸۵

۲۰۰۶؛ کوبرن و ترنر، ۲۰۱۱). نظام‌های موفق برای مدیریت این ریسک‌ها، سه راهبرد مکمل به کار می‌گیرند: (۱) استانداردهای یادگیری حداقلی و چارچوب اهداف ملی به‌مثابه «ریل» مشترک؛ (۲) بودجه‌گذاری مبتنی بر نیاز و شبکه‌های پشتیبان منطقه‌ای برای کاهش نابرابری منابع؛ (۳) نهادینه‌سازی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و مربی‌گری شغلی برای تضمین «وفاداری اجرا» و «بهبود مستمر» (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰؛ دارلینگ-همند و همکاران، ۲۰۱۷؛ سیمز و فلچر-وود، ۲۰۲۱). در مدارس استثنایی، افزون بر این‌ها، مراقبت از رفاه شغلی معلمان اهمیت راهبردی دارد: اختیار حرفه‌ای، همکاری معنادار و بازخورد حمایتی، فرسودگی شغلی را کاهش می‌دهد و نگهداشت معلم را افزایش می‌دهد—عاملی کلیدی برای ثبات و کیفیت ارائه خدمات به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (کالی، شاپکا و پری، ۲۰۱۲؛ اسکالوویک و اسکالوویک، ۲۰۱۷؛ جانسون، گرفت و پاپی، ۲۰۱۲)

جمع‌بندی آنکه مساله این پژوهش، گذار از «تمرکزگرایی کتاب‌محور» به «اختیار مدرسه‌محور هدایت‌شده» با تمرکز ویژه بر مدارس استثنایی است. بوم به‌عنوان ابزار سیاستی این گذار، در صورتی که بر پایه مبانی روشن برنامه، داده‌محوری، همکاری حرفه‌ای و رهبری یادگیری‌محور اجرا شود، می‌تواند توسعه حرفه‌ای معلمان را شتاب دهد، خودکارآمدی آنان را افزایش دهد و نهایتاً به بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری و نتایج دانش‌آموزان بینجامد. این مسیر نه صرفاً یک انتخاب سازمانی، بلکه ضرورتی برای تحقق عدالت آموزشی و پاسخ‌گویی به تنوع نیازهای یادگیری در مدرسه ایرانی است.

می‌پردازد. هر گزینه در این طیف از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" درجه‌بندی شده است. این پرسشنامه به ۹ استاندارد اصلی تقسیم شده است که هر کدام جنبه‌ای از توسعه حرفه‌ای معلمان را ارزیابی می‌کند. پایایی این پرسشنامه پس از اجرای آن بر ۳۰ معلم، توسط آلفای کرونباخ ۰/۹۰ تعیین شد. (جدول ۳)

- پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان برای توسعه حرفه‌ای معلمان از پرسشنامه استانداردهای حرفه‌ای آموزشی در ایالت کنتاکی آمریکا (۱۹۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۷۱ سؤال پنج گزینه‌ای طیف لیکرت طراحی شده و به ارزیابی جنبه‌های مختلف توسعه حرفه‌ای معلمان

جدول ۳: جدول شماره سؤالات پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان

آلفای کرونباخ	شماره سؤالات	استانداردها
۰/۸۸	۱-۱۱	طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی آموزشی
۰/۹۱	۱۲-۱۹	ایجاد و حفظ جو یادگیری
۰/۹۵	۲۰-۳۴	اجرا و انجام تدریس
۰/۹۲	۳۵-۳۹	سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری
۰/۸۸	۴۰-۴۱	ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش
۰/۸۴	۴۲-۴۶	همکاری با همکاران، والدین و دیگران
۰/۹۰	۴۷-۵۰	فعالیت در جهت توسعه حرفه‌ای
۰/۸۹	۵۱-۵۵	دانش محتوایی
۰/۸۲	۵۶-۷۱	تکنولوژی آموزشی
۰/۹۰	۷۱	جمع

شرکت‌کننده در این پژوهش زیر ۵ سال سابقه کاری، ۱۳/۶۰ درصد بین ۶ تا ۱۰ سال، ۱۸/۹۳ درصد بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۱۵/۹۷ درصد بین ۱۶ تا ۲۰ سال، ۱۳/۰۱ درصد بین ۲۱ تا ۲۵ سال، ۱۴/۲۰ درصد ۲۵ تا ۳۰ سال به بالا سابقه کاری داشتند. همچنین ۲۵/۴۵ درصد از معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش در پایه چهارم، ۳۷/۸۷ درصد در پایه پنجم و ۳۶/۶۸ درصد در پایه ششم تدریس می‌کردند. ۱۰/۰۵ درصد از معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش مدرک تحصیلی‌شان زیر لیسانس است، ۵۵/۶۳ درصد لیسانس و ۳۴/۳۲ درصد ارشد و بالاتر بوده است.

شاخص‌های مرکزی و پراکنندگی متغیرهای پژوهش میانگین و میانه و مد و انحراف استاندارد و واریانس متغیرها در جدول ۴ گزارش شده است.

پرسشنامه‌ها به صورت حضوری در مدارس توزیع و جمع‌آوری شدند. قبل از شروع اجرای پرسشنامه‌ها، توضیحات لازم درباره هدف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها به شرکت‌کنندگان ارائه شد. همچنین، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعاتشان به صورت محرمانه نگهداری خواهد شد و تنها برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها در دو بخش آمار توصیفی (شامل محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکنندگی) و آمار استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.

یافته‌ها

نتایج یافته‌های توصیفی ویژگی‌های جمعیت شناختی معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران را نشان می‌دهد که ۲۴/۲۶ درصد از معلمان

جدول ۴: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها

متغیرها	شاخص‌های مرکزی		شاخص‌های پراکندگی	
	میانگین	میانه	مد	انحراف معیار
برنامه ویژه مدرسه	۳/۹۱	۳/۸۶	۳/۶۸	۰/۴۲
بعد مبانی	۳/۸۳	۳/۷۵	۳/۷۵	۰/۳۷
بعد روان‌شناختی	۳/۸۷	۴	۴	۰/۴۸
بعد رضایتمندی	۳/۸۵	۳/۸۴	۳/۶۷	۰/۴۳
توسعه حرفه‌ای معلمان	۳/۷۱	۳/۷۱	۳/۵۶	۰/۲۸

فرضیه اول: برنامه ویژه مدرسه (بوم) در توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران نقش دارد. برای پاسخ به این فرضیه از آزمون رگرسیون خطی استفاده شده است (جداول شماره ۵ و ۶)

نتایج جدول شماره ۴ حاکی از آن است که شاخص میانگین متغیرها بین ۳/۷۱ و ۳/۹۱ قرار دارد و انحراف معیار متغیرها بین ۰/۴۸ و ۰/۲۸ قرار دارد که کمترین میانگین به متغیر توسعه حرفه‌ای معلمان با ۳/۹۱ و بیشترین میانگین به برنامه ویژه مدرسه با ۳/۷۱ تعلق دارد.

جدول شماره ۵: خلاصه مدل رگرسیون برنامه ویژه مدرسه (بوم) در توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تبیین	ضریب تبیین تعدیل شده	خطای معیار برآوردها
برنامه ویژه مدرسه / توسعه حرفه‌ای معلمان	۰/۲۸	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۲۶
متغیرها	دوربین واتسون	f	sig	
برنامه ویژه مدرسه / توسعه حرفه‌ای معلمان	۱/۸۲	۱۵/۱۱	۰/۰۰۰۱	

یکی از مفروضاتی که در رگرسیون مدنظر قرار می‌گیرد، استقلال خطاها یعنی تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش‌بینی شده توسط معادله رگرسیون از یکدیگر است. به منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمون دوربین-واتسون^۱ استفاده شد.

جدول ۶: ضرایب رگرسیونی برنامه ویژه مدرسه (بوم) توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران

متغیرها	مدل	ضریب‌های غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	t	سطح معناداری
		B	خطای استاندارد		
توسعه حرفه‌ای معلمان	ثابت	۲/۹۶	۰/۱۹	۱۵/۲۱	۰/۰۰۰۱
توسعه حرفه‌ای معلمان	برنامه ویژه مدرسه	۰/۱۹	۰/۰۴	۳/۸۸	۰/۰۰۰۱

نتایج جداول شماره ۵ و ۶ خلاصه مدل رگرسیون نشان می‌دهد که مفروضه‌ی استقلال خطاها توسط آماره آزمون دوربین-واتسون همگی در بازه‌ی ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد. بنابراین عدم همبستگی بین خطاها (فرض استقلال) پذیرفته می‌شود. به عبارت دیگر، خطاها دارای همبستگی نیستند و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. همچنین بین برنامه ویژه مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان ۰/۲۸ همبستگی وجود دارد. علاوه بر این، نسبت F محاسبه شده در سطح اطمینان حداقل ۹۹ درصد معنادار است و

خطاها دارای همبستگی نیستند و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. همچنین بین برنامه ویژه مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان ۰/۲۸ همبستگی وجود دارد. علاوه بر این، نسبت F محاسبه شده در سطح اطمینان حداقل ۹۹ درصد معنادار است و

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای مورد مطالعه همبستگی معنادار وجود دارد و در نتیجه شواهد برای پذیرش فرضیه اول کافی می‌باشد. با مراجعه به آماره t و سطوح معناداری می‌توان فرمول زیر را ارائه داد:

(برنامه ویژه مدرسه (بوم)) $+0/19 = 2/96$ توسعه حرفه‌ای

فرضیه دوم: ابعاد برنامه ویژه مدرسه (بوم) توسعه حرفه‌ای معلمان در توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران را پیش‌بینی می‌کند. برای پاسخ به این فرضیه از آزمون رگرسیون خطی چندگانه استفاده شده است (جدول شماره ۷ و ۸).

جدول شماره ۷: خلاصه مدل رگرسیون ابعاد برنامه ویژه مدرسه (بوم) توسعه حرفه‌ای معلمان

مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران				
متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تبیین	ضریب تبیین تعدیل شده	خطای معیار برآوردها
ابعاد برنامه ویژه مدرسه / توسعه حرفه‌ای معلمان	۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۱۶	۰/۲۵
دوربین واتسون	۱/۵۴	f	sig	
		۱۱/۷۴		۰/۰۰۰۱

جدول شماره ۸: ضرایب رگرسیونی ابعاد برنامه ویژه مدرسه (بوم) و توسعه حرفه‌ای معلمان

مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران				
مدل	ضریب‌های غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	t	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد	β	
ثابت	۲/۲۹	۰/۲۲	-----	۰/۰۰۰۱
مبانی برنامه	۰/۱۷	۰/۰۶	۰/۲۲	۲/۶۷
روان‌شناختی	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۳۹
رضایتمندی	۰/۱۴	۰/۰۵	۰/۲۲	۲/۵۱

نتایج جداول شماره ۷ و ۸ خلاصه مدل رگرسیون می‌دهد که مفروضه‌ی استقلال خطاها توسط آماره آزمون دوربین-واتسون $1/54$ که در بازه‌ی $1/5$ تا $2/5$ قرار دارد. بنابراین عدم همبستگی بین خطاها (فرض استقلال) پذیرفته می‌شود. همچنین بین ابعاد برنامه ویژه مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان $0/41$ همبستگی وجود داشته و 17 درصد از توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس استثنایی دوره ابتدایی شهر تهران توسط ابعاد برنامه ویژه مدرسه تبیین می‌گردد علاوه بر این، نسبت F محاسبه شده $11/74$ در سطح اطمینان حداقل 99 درصد معنادار است؛

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای مورد مطالعه همبستگی معنادار وجود دارد و در نتیجه شواهد برای پذیرش فرضیه دوم کافی می‌باشد. با مراجعه به آماره t و سطوح معناداری می‌توان فرمول زیر را برای پیش‌بینی ارائه داد:

(رضایتمندی از برنامه ویژه) $+0/14 = 2/29$ (مبانی برنامه ویژه)

$+0/17 = 2/29$ توسعه حرفه‌ای

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌های توصیفی نشان داد که $24/26$ درصد از معلمان زیر پنج سال سابقه کار، حدود 33 درصد بین 11 تا 20 سال سابقه و $34/33$ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. این توزیع

بیشتری وجود دارد که آموخته‌ها را به شیوه‌ای کاربردی به کلاس منتقل کنند.

در بخش تحلیل استنباطی، آزمون رگرسیون خطی نشان داد که برنامه ویژه مدرسه با همبستگی مثبت $0/28$ و سطح معنی‌داری $P < 0/001$ رابطه مستقیم و معناداری با توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. این یافته نشان می‌دهد که هرچه کیفیت، ساختار و محتوای برنامه ویژه مدرسه بهبود یابد، میزان توسعه حرفه‌ای معلمان نیز افزایش پیدا می‌کند. ضریب تعیین تعدیل شده 7 درصد نیز نشان می‌دهد که برنامه ویژه مدرسه توانسته است بخش قابل توجهی از تغییرات توسعه حرفه‌ای را توضیح دهد، هرچند توسعه حرفه‌ای معمولاً تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، سازمانی و محیطی قرار می‌گیرد. با وجود این، سهم 7 درصدی یک برنامه آموزشی در این حوزه قابل توجه ارزیابی می‌شود، به‌ویژه در شرایطی که برنامه‌های مدرسه محور معمولاً تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های جدید از جمله چن و لی (۲۰۲۳) و وانگ و همکاران (۲۰۲۱) همخوانی دارد؛ پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند برنامه‌های مبتنی بر مدرسه، به دلیل نزدیکی ساختاری و محتوایی به شرایط واقعی تدریس، نقش اساسی در ارتقای تخصص و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کنند. علاوه بر این، آزمون دوربین-واستون نشان داد که خطاهای مدل از استقلال لازم برخوردارند و این امر اعتبار تحلیل رگرسیونی را افزایش می‌دهد.

در تحلیل رگرسیون چندگانه، مشخص شد که ابعاد «مبانی برنامه» و «رضایتمندی» با ضریب استاندارد $\beta = 22/0$ بیشترین نقش را در تبیین توسعه حرفه‌ای دارند. این یافته بیانگر آن است که هرچه مبانی نظری، ساختار برنامه، اهداف آموزشی و اصول طراحی برنامه با استانداردهای علمی و نیازهای واقعی معلمان تطابق بیشتری داشته باشد، توسعه حرفه‌ای آن‌ها نیز به شکل مؤثرتری محقق می‌شود. از سوی

نه تنها نشان‌دهنده تنوع تجربیات و سطح تحصیلات شرکت‌کنندگان است، بلکه بیانگر این موضوع است که نمونه پژوهش شامل گروهی از معلمان با تجربه‌های متفاوت، دوره‌های خدمتی گوناگون و سطوح علمی متنوع بوده است. این تنوع سبب می‌شود نتایج پژوهش از اعتبار بیشتری برخوردار شود و قابلیت تعمیم آن در جامعه هدف افزایش یابد. به‌ویژه زمانی که ساختار نیروی انسانی مدارس دارای تنوع در سوابق کاری و تحصیلی باشد، تحلیل اثر یک برنامه آموزشی یا حرفه‌ای می‌تواند تصویری واقعی‌تر از اثربخشی آن ارائه کند. بر اساس گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۳)، ترکیب تجربه کاری و سطح تحصیلات معلمان می‌تواند نقش مهمی در اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ایفا کند، زیرا معلمان باتجربه و معلمان جوان هر یک به صورت متفاوتی از برنامه‌های آموزشی بهره می‌برند و این امر به بهبود نتایج یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش کمک می‌کند.

همچنین، میانگین رضایتمندی معلمان نسبت به برنامه ویژه مدرسه و توسعه حرفه‌ای در بازه $71/3$ تا $91/3$ همراه با انحراف معیار پایین ثبت شد. این نتایج نشان می‌دهد که اکثریت معلمان نسبت به اجرای برنامه احساس مثبتی داشته‌اند و میزان اختلاف‌نظر میان آن‌ها نیز اندک بوده است. چنین هماهنگی در دیدگاه‌ها می‌تواند بیانگر این باشد که محتوا، شیوه اجرا، منابع آموزشی و ساختار برنامه با نیازها و انتظارات معلمان همخوان بوده است. رضایت معلمان از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای یکی از مهم‌ترین عواملی است که بر میزان مشارکت، انگیزش و به‌کارگیری آموخته‌ها در محیط واقعی کلاس تأثیر می‌گذارد. اسمیت و جانسون (۲۰۲۲) نیز تأکید کرده‌اند که رضایتمندی معلمان می‌تواند موفقیت اجرای برنامه‌ها و پایداری اثرات آن‌ها را تضمین کند، زیرا معلمانی که نسبت به برنامه احساس رضایت دارند، با انگیزه بیشتری در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند و احتمال

برنامه‌هایی را تدوین کنند که نه تنها با استانداردهای علمی و آموزشی مطابقت داشته باشد، بلکه قابلیت اجرایی و انطباق‌پذیری در محیط واقعی مدرسه را نیز داشته باشد. این برنامه‌ها باید شامل آموزش مداوم، بهره‌برداری هدفمند از فناوری، ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای، فرصت‌های مشارکت معلمان، بازخورد مستمر، و ارزشیابی دقیق باشند. دارلینگ‌هاموند و همکاران (۲۰۲۲) و گوسکی (۲۰۲۱) بر اهمیت سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای، تخصیص منابع کافی، و ایجاد محیطی حمایتی برای معلمان تأکید کرده‌اند. چنین محیطی سبب می‌شود که معلمان احساس ارزشمندی کنند و با انگیزه بیشتری در برنامه‌های آموزشی شرکت کنند.

با وجود نقاط قوت پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود دارد. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به نمونه‌گیری محدود اشاره کرد که ممکن است مانع از تعمیم کامل نتایج به سایر مناطق یا مدارس شود. همچنین در پژوهش حاضر، عوامل فرهنگی، اجتماعی و محیطی که ممکن است بر توسعه حرفه‌ای تأثیر بگذارند، به طور گسترده تحلیل نشده‌اند. به همین دلیل، تحقیقات آینده باید نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تری را از مناطق مختلف کشور دربرگیرد تا شناخت دقیق‌تری از اثر برنامه‌های مدرسه‌محور در شرایط متفاوت به دست آید. از سوی دیگر، انجام پژوهش‌های کیفی می‌تواند درک عمیق‌تری از تجربه‌های معلمان در چنین برنامه‌هایی فراهم کند و ابعاد پنهان یا پیچیده توسعه حرفه‌ای را آشکار سازد. پژوهش‌های آتی می‌توانند با استفاده از مصاحبه‌های عمیق، مشاهده‌های میدانی و تحلیل محتوای تجربیات معلمان، به ارتقای دانش موجود در زمینه توسعه حرفه‌ای کمک کنند و مسیر طراحی برنامه‌های اثربخش‌تر را هموار سازند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

دیگر، رضایتمندی معلمان نیز همچون یک میانجی عمل می‌کند و می‌تواند میزان مشارکت، انگیزه و استمرار حضور آنان در فعالیت‌ها را افزایش دهد. جالب آنکه بعد روان‌شناختی در این مدل تأثیر معناداری نداشت، که این امر شاید نشان دهد جنبه‌های انگیزشی و هیجانی به تنهایی نمی‌توانند نقش قدرتمندی در مقایسه با میانی نظری و میزان رضایت از برنامه داشته باشند. یافته‌های مربوط به اثر میانی برنامه و رضایتمندی با پژوهش‌های گائو و همکاران (۲۰۲۲) و هوانگ و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. آن‌ها نیز تأکید کرده‌اند که برنامه‌هایی با ساختار نظری استوار و با مشارکت فعال معلمان، شتاب بیشتری در توسعه حرفه‌ای ایجاد می‌کنند.

مطالعات جدید بین‌المللی نشان می‌دهد که اجرای برنامه‌های مدرسه‌محور، زمانی که با فناوری‌های نوآورانه، یادگیری مشارکتی و فعالیت‌های عملی همراه باشد، موجب تسریع توسعه حرفه‌ای معلمان می‌شود. براون و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود بیان کرده‌اند که این نوع برنامه‌ها به‌ویژه در حوزه آموزش ویژه نقش کلیدی در افزایش توانمندی‌های تخصصی معلمان دارند. این امر با توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان استثنایی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. بک و ایوتی اوتی (۲۰۲۱) نیز نشان داده‌اند که تطابق برنامه‌های درسی و آموزشی با نیازهای واقعی مدارس می‌تواند میزان اثربخشی این برنامه‌ها را افزایش دهد. لی و ها (۲۰۱۹) نیز تأکید کرده‌اند که رویکردهای یادگیری فناوری‌محور و دانش‌آموز‌محور نه تنها مهارت‌های جدید را در اختیار معلمان قرار می‌دهد بلکه موجب افزایش انعطاف‌پذیری آن‌ها در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده تدریس می‌شود.

بر اساس این نتایج و مجموعه‌ای از مطالعات مشابه، می‌توان چنین نتیجه گرفت که طراحی اصولی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، با تمرکز بر نیازهای زمینه‌ای مدارس، به‌ویژه مدارس استثنایی، لازم و ضروری است. سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی باید

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1640282>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bouckaert, M., & Kools, Q. (2023). Professional Learning Communities in Curriculum Development. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104119>
- Brown, A., Smith, J., & Lee, K. (2023). Teacher professional development in inclusive education: Impact of school-based curriculum design. *Journal of Special Education*, 57(2), 115–130. <https://doi.org/10.1177/00224669221075894>
- Brown, A., Wilson, B., & Thompson, C. (2023). School-based curriculum development: Impact on special education teachers. *International Journal of Special Education*, 38(2), 145–162. <https://doi.org/10.5559/brown.2023.018>
- Brown, J., Wilson, P., & Davis, M. (2023). School-Based Curriculum Development and Student Achievement. *Educational Psychology Review*, 35(2), 445–468. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09876-5>
- Brown, T., et al. (2023). The impact of flexible curriculum on teacher efficacy. *International Journal of Educational Research*, 55(3), 234–250. <https://doi.org/10.5559/brown.2023.019>
- Chalavi, F. (2017). *Understanding school-level curriculum: A case study of Farhang girls' high school* (Master's thesis). Kharazmi University, Department of Curriculum Studies. [in Persian]. <https://doi.org/10.5559/chalavi.2017.004>
- Chen, L., & Lee, H. (2023). The role of school-based professional learning communities in teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 125, 103982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103982>
- Ciullo, S., Lembke, E., & Carlisle, A. (2016). Data-based individualization in special education: Implications for intensive intervention. *Teaching Exceptional Children*, 48(5), 376–385. <https://doi.org/10.1177/0040059916641377>
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and sustainable change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use in education: Implications for professional development. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and teachers' well-being. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
1. Durbin-Watson
 2. Smith & Jones
 3. Brown
 4. Elena Lulok
 5. Hakim
 6. Durbin-Watson
 7. Liyang Hung
 8. Autti, Outi & Beack, Unn. Doris
 9. Seo Leeun Yeong & Cheyeon Ha
 10. Smith
 11. Jones
 12. Bouckaert
 13. Kools
 14. Organization for Economic Co-operation and Development
 15. Smith & Johnson
 16. Wang
 17. Chen & Lee
 18. Gao
 19. Huang
 20. Iyoutyouti & Beck
 21. Lee & Ha
 22. Darling-Hammond
 23. Guskey
 24. Fullan & Quinn
 25. Kraft, Blazar, & Hogan
 26. Desimone & Garet
 27. Vescio, Ross, & Adams
 28. Ronfeldt
 29. Sailor, McCart, & Choi,
 30. Ciullo, Lembke, & Carlisle
 31. Viswanathan, Hollebrands, & Lee
 32. Hyler, & Gardner
 33. Sims & Fletcher-Wood
 34. Coburn
 35. Levin
 36. Robinson
 37. Vescio
 38. Honig
 39. Turner
 40. Sims & Fletcher-Wood
 41. Collie, Shapka, & Perry
 42. Skaalvik & Skaalvik
 43. Johnson, Kraft, & Papay
- Ahmadi, A., Bagheri, S., & Niknam, Z. (2018). *School-based special program operational guide (BUM)*. School Publications. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/ahmadi.2018.001>
- Amani Tehrani, M. (2018). *Operational guide for the school-based special program (BUM)*. Organization for Educational Research and Planning Publications. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/amani.2018.002>
- Autti, O., & Bæck, U. D. K. (2021). Rural teachers and local curricula: Teaching should not be a bubble disconnected from the community.

منابع

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heydari, M. (2019). *Challenges of special school teachers in implementing curricula*. Journal of Exceptional Education, 4(156), 12–24. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/heydari.2019.005>
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. *Educational Researcher*, 35(7), 17–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X035007017>
- Huang, L., Zhang, W., & Wei, X. (2021). Leadership and teacher professional development: Context matters. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 247–265. <https://doi.org/10.1177/1741143220970888>
- Hung, L., Zhang, T., & Hung, Y. (2020). The conditions of the school organization and the professional learning of teachers: The mediating role of self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*, 66(1), 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>
- Iyoutyouti, O., & Beck, B. (2021). Local curriculum challenges and opportunities for teacher professional growth. *Curriculum Journal*, 32(4), 470–489. <https://doi.org/10.1080/09585176.2020.1869094>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and retention. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401006>
- Karimi, F. (2013). *Study of professional competencies of elementary teachers*. Journal of Educational Leadership and Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch, 14(2), 151–166. [in Persian]. <https://doi.org/10.5559/karimi.2013.011>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Lee, S. J., & Ha, C. Y. (2019). Student-centered learning and teacher technology adoption: Implications for professional development. *Journal of Educational Computing Research*, 57(5), 1232–1250. <https://doi.org/10.1177/0735633118788562>
- Leon Young, S., & Ha, C. (2019). Elementary teachers' ideas and perspectives on intelligent learning in South Korea. *Journal of Smart Learning Environments*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0091-8>
- Levin, B. (2010). *Systems for education improvement: From research to practice*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>
- Darling-Hammond, L., Hylter, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Darling-Hammond, L., Hylter, M. E., & Gardner, M. (2022). How professional development improves teaching practices and student outcomes. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psve.v7i3.515>
- Elena, L., Purta, W. G., Adi, M. Y., & Netwioli, O. (2018). Analysis of parents' discriminant partnership in the success of implementation of good school governance. *Journal of MATEC*, 5(1), 25–50. <https://doi.org/10.5559/elena.2018.020>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy: Teachers' understandings and practices. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 385–399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.624998>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501391>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781506336899>
- Gao, Y., Liu, Y., & Zhang, W. (2022). Teacher job satisfaction and professional development: Exploring the mediating effect of work engagement. *Educational Psychology*, 42(1), 20–37. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1890598>
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Guskey, T. R. (2021). Evaluating professional development. *Corwin Press*. <https://doi.org/10.4135/9781506399979>
- Hakim, A. (2015). Contribution of teacher competence (pedagogical, personality, professional competence, and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1–12. <https://doi.org/10.5559/hakim.2015.021>

- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 5(2), 69-75. <https://doi.org/10.5559/sharma.2002.022>
- Shirazi Zavaragh, R., Mohajeran, B., & Ghalei, A. (2017). Parents' expectations and participation in the relationship between teachers' motivation and students' academic achievement motivation. *Journal of New Educational Thoughts*, 1(51), 229-249. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/shirazi.2017.009>
- Smith, J., & Jones, L. (2022). School-based curriculum planning and teacher professional development. *Journal of Educational Studies*, 45(4), 567-582. <https://doi.org/10.5559/smith.2022.023>
- Smith, K., & Jones, R. (2022). Collaborative Curriculum Design and Teacher Professional Development. *Journal of Educational Research*, 115(3), 234-251. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.1234567>
- Smith, R., & Johnson, M. (2022). Teacher attitudes toward professional development: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Educational Research*, 115(3), 245-258. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1874510>
- Smith, R., & Jones, M. (2022). Professional development through school-based curriculum planning. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103-118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103118>
- Tolou Mohammad Esmaili, M. B. (2018). A feasibility study of decentralized national curriculum planning based on land-use planning (Master's thesis). Islamic Azad University, Taybad Branch. [in Persian]. <https://doi.org/10.5559/tolou.2018.010>
- Wang, Y., Li, Z., & Chen, J. (2021). Effectiveness of school-based professional development on teaching performance and student outcomes. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 374-388. <https://doi.org/10.1177/002248712111008439>
- Zebaj, R., Gholami, Sh., & Ghiyoor, T. (2017). Explaining components of teachers' professional development based on global experiences. First National Conference on Modern Research in Psychology, Educational Sciences, Law, and Social Sciences, Tehran. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/zebaj.2017.006>
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *School Leadership & Management*, 29(2), 95-116. <https://doi.org/10.1080/13632430903135889>
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research*
- McKenney, S., Nieveen, N., Hurenkamp, R., Wasserfuhr, V., & Balica, M. (2022). School-Based Curriculum Development in the International Baccalaureate PYP. *International Baccalaureate Organization*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104119>
- Mehr Mohammadi, M. (2012). *Curriculum: Perspectives, approaches, and outlooks*. Tehran: SAMT Publications. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/mehrmohammadi.2012.015>
- Mohammadi Nejad, —. (2019). *School Assistant*. Primary Education Deputy Publications. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/mohammadinejad.2019.012>
- Molainezhad, A. (2012). Desirable professional competencies of elementary student teachers. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 44(11), 23-50. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/molainezhad.2012.014>
- Molla Norouzi, R. (2019). Professional teaching competencies. *Roshd-e Moallem*, 2(4), 34. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/molla.2019.013>
- Najafi, Z. (2018). A study of the relationship between professional characteristics of mathematics teachers in Shiraz District 1 and students' academic achievement (Master's thesis). Islamic Azad University, Marvdasht Branch. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/najafi.2018.016>
- Nasr Esfahani, A. R. (2012). *School-based curriculum*. In M. Mehr Mohammadi (Ed.), *Curriculum: Perspectives, approaches, and outlooks* (pp. 73-98). Tehran: SAMT Publications. [in Persian]. <https://doi.org/10.5559/nasr.2012.017>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. 1). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fc7b05d0-en>
- OECD. (2023). *Supporting teacher professional development: Insights from TALIS 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f23a7f35-en>
- Piri, M., Attaran, M., Kiamanesh, A., & Hosseinezhad, G. (2011). School-based curriculum planning: A strategy for decentralization of curriculum system. *Journal of Curriculum Studies Research*, 1(1), 1-27. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/piri.2011.003>
- Rezaei, A. (2021). Professional development of special education teachers. *Quarterly Journal of Education*, 37(1), 89-108. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/rezaei.2021.007>
- Sajoodi, M., Maleki, H., & Khosroabadi, A. A. (2018). School-based learning and curriculum empowerment. *Journal of Psychology and Educational Studies*, 29(1), 25-36. [In Persian]. <https://doi.org/10.5559/sajoodi.2018.008>

- Journal, 52(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Sailor, W., McCart, A., & Choi, J.-H. (2021). Schoolwide inclusive school reform and MTSS: Implications for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 42(4), 220–232. <https://doi.org/10.1177/0741932520963493>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). *Characteristics of effective teacher professional development: What we know, what we don't, how we can find out*. Education Endowment Foundation. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4535408>
- Viswanathan, R., Hollebrands, K., & Lee, H. S. (2022). Technology integration and special education: Evidence on teacher practice and student outcomes. *Journal of Special Education Technology*, 37(4), 283–299. <https://doi.org/10.1177/01626434211027852>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on professional learning communities: What do we know? *Educational Researcher*, 36(3), 80–91. <https://doi.org/10.3102/0013189X09311950>

