

ORIGINAL ARTICLE

Understanding Non-Specialist Teachers' Experiences of Teaching Children with Special Needs: a Phenomenological Study

Zahed Faraji^{1*} , Habibollah Ghadermarzi², Sarye Salehpoor³, Maryam Shamsi⁴

1. hD Candidate in Educational Administration, University of Kurdistan, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

3. Bachelor's graduate in Education of Children with Special Needs.

4. Bachelor's graduate in Education of Children with Special Needs.

Correspondence:

Zahed Faraji

Email: zahedfaraji.74@gmail.com

Receive Date: 12/Nov/2025

Revise Date: 06/Dec/2025

Accept Date: 07/Jan/2026

Publish Date: 20/Feb/2026

How to cite:

Faraji, Z., Ghadermarzi, H., Salehpoor, S. & Shamsi, M. (2025). Understanding Non-Specialist Teachers' Experiences of Teaching Children with Special Needs: a Phenomenological Study, *New Studies in Educational Sciences*. 1 (3), 41-64.

ABSTRACT

This study proposed to reveal the experiences of these non-specialist teachers in schools for children with special needs in Kurdistan Province. The study population consisted of all non-specialist teachers working in special needs schools in the province. Among them, fifteen teachers who lacked formal education in special needs instruction and had at least one year of teaching experience were selected as the sample through purposive criterion sampling. This research was conducted using a phenomenological approach, and data were collected through semi-structured interviews with the purposively selected teachers. Data analysis was carried out using Colaizzi's method and MAXQDA software, through which the main and sub-themes related to the teachers' experiences were extracted. The findings indicated that non-specialist teachers rely on personal resilience, individual adaptability, and efforts to understand and recognize the characteristics of children in order to cope with the teaching environment. Individual-motivational factors and interactions with families and parents also play a significant role in shaping their attitudes and emotions. Meanwhile, the teachers face various challenges in structural-organizational aspects, teacher preparation and training, and the characteristics of students and the learning process, all of which influence their work experiences. The study shows that the employment of non-specialist teachers in schools for children with special needs often results from staff shortages, and addressing this issue requires fundamental decisions at the administrative level. Furthermore, providing essential training courses before assigning non-specialist individuals can improve teaching quality and support these teachers.

KEY WORDS

Non Specialist Teaching, Students With Special Needs, Teaching, Specialization, Phenomenology.



درک تجارب معلمان غیرمتخصص از آموزش کودکان با نیازهای ویژه: مطالعه‌ای پدیدارشناختی

زاهد فرجی*^۱، حبیب‌الله قادرمرزی^۲، ساریه صالح‌پور^۳، مریم شمسی^۴

چکیده

این پژوهش با هدف بازنمایی تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه استان کردستان انجام شد. میدان پژوهش شامل تمامی معلمان غیرمتخصص شاغل در مدارس کودکان با نیازهای ویژه این استان بود. از میان این معلمان پانزده معلم فاقد تحصیلات مرتبط با آموزش ویژه و دارای حداقل یک سال سابقه تدریس، به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. این پژوهش با رویکرد پدیدارشناختی و با استفاده از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان انتخاب‌شده به‌صورت هدفمند، داده‌ها را جمع‌آوری کرد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش کلایزی و نرم‌افزار MAXQDA صورت پذیرفت و مضامین اصلی و فرعی مرتبط با تجارب معلمان استخراج شد. نتایج نشان داد که معلمان غیرمتخصص برای سازگاری با محیط تدریس، بر تاب‌آوری و سازگاری فردی و تلاش برای درک و شناخت کودکان تکیه می‌کنند. عوامل فردی-انگیزشی و تعامل با خانواده و والدین نیز نقش مهمی در شکل‌گیری نگرش و احساسات آن‌ها ایفا می‌کند. درعین‌حال، معلمان با چالش‌های متعددی در حوزه‌های ساختاری - سازمانی، آماده‌سازی و آموزش معلم و ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری مواجه هستند که بر تجربه کاری آن‌ها تأثیر گذار است. این پژوهش نشان می‌دهد که استخدام معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه اغلب به دلیل کمبود نیرو صورت می‌گیرد و برای رفع این مشکل، اتخاذ تصمیمات اساسی در سطح اداری ضروری است. همچنین، برگزاری دوره‌های آموزشی لازم پیش از گمارش افراد غیرمتخصص، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و حمایت از این معلمان کمک کند.

واژه‌های کلیدی

تدریس غیرتخصصی، دانش‌آموز با نیازهای ویژه، تدریس، تخصص‌گرایی، پدیدارشناسی.

۱. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، ایران.
۲. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.
۳. دانش‌آموخته کارشناسی رشته آموزش کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه فرهنگیان کردستان.
۴. دانش‌آموخته کارشناسی رشته آموزش کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه فرهنگیان کردستان.

نویسنده مسئول:

زاهد فرجی

رایانامه: zahedfaraji.74@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

استناد به این مقاله:

فرجی، زاهد؛ قادرمرزی، حبیب‌الله؛ صالح‌پور، ساریه و شمسی، مریم. (۱۴۰۴). درک تجارب معلمان غیرمتخصص از آموزش کودکان با نیازهای ویژه: مطالعه‌ای پدیدارشناختی، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۳)، ۴۱-۶۴.

مقدمه

معلمان دانش آموزان استثنایی به علت شرایط ویژه آموزشی خاص مدارس در هر گروهی اعم از کم توان ذهنی، نابینا، ناشنوا، دارای اختلال عاطفی یا افراد ناتوان در یادگیری به مراتب دشوارتر است (رهبر کرباسدهی، خاززاده و رهبر کرباسدهی، ۲۰۱۶).

برنارد^۳ (۱۹۷۹) و برینکر و تورف^۴ (۱۹۸۴) اظهار می دارند که محققان بر این باورند که روش های تدریس در مدارس عادی جوابگوی نیازهای افراد استثنایی نیست و باعث رکود تحصیلی آنان می شود. محققانی دیگر نیز تدریس خارج از تخصص یک نگرانی جهانی می دانند (اینگرسول، ۲۰۰۱).

هابز^۵ (۲۰۱۲) تدریس خارج از تخصص را برای موقعیتی توصیف می کند که معلمان خارج از تخصص خود تدریس می کنند این پدیده معلمان را ملزم می کند موضوعاتی را تدریس کنند که با آموزش و تحصیلات آنها سنخیت ندارد این بحث مهمی است چرا که معلمان شایسته در رشته تخصصی خود ممکن است در سایر موقعیت های نامتجانس فاقد شرایط و شایستگی شوند. مفهوم خارج از تخصص به معلمان بی کیفیتی اشاره می کند که وقتی برای تدریس مواد درسی برای گروه های سنی خاصی انتخاب می شوند، کفایت لازم را ندارند و در کار حرفه ای خود اثربخشی ندارند (اینگرسول، ۲۰۰۱). تدریس در هر حوزه ای مستلزم برخورداری از دانش و تخصص مرتبط با آن حوزه، تسلط بر محتوای آموزشی، آشنایی با نظریه های یادگیری و توجه به ویژگی های رشدی و سنی دانش آموزان است. در صورتی که معلم از دانش و مهارت کافی در زمینه محتوای درسی برخوردار نباشد،

امروزه شاخص توجه به آموزش دانش آموزان دارای نیازهای ویژه یا به عبارت دیگر آموزش و پرورش استثنایی یکی از معیارهای ارزیابی نظام های آموزشی به شمار می رود. این در صورتی است که اصلی ترین وظیفه تعلیم و تربیت استثنایی این است که دانش آموزان استثنایی از هر گروه اعم از کم توان ذهنی، نابینا، ناشنوا، گروه های جسمی - حرکتی، چند معلولیتی و... تحت مراقبت ویژه قرار دهد و مسیر رشد آنان را هموار کند. البته در این شرایط، ناگزیر نقش تعیین کنندگی معلمان و مسئولان مدارس به ذهن متبلور می شود (جعفری و همکاران، ۲۰۱۸). اصطلاح دانش آموز با نیاز ویژه به طور کلی هم شامل کودک مبتلا به ناتوانی های رشدی و هم شامل کودک تیزهوش و یا با استعداد می شود. در اینجا ما کودک دارای شرایط استثنایی را به عنوان کودکی که متفاوت از کودک عادی در ویژگی های ذهنی، توانایی های حسی، توانایی های ارتباطی، رشد هیجانی و رفتاری و ویژگی های جسمی است، تعریف می کنیم (سایسکی^۱، ۲۰۱۸). در یک کودک استثنایی این تفاوت ها در حدی است که او نیازمند تغییر شیوه های مدرسه یا خدمات آموزشی ویژه است تا قابلیت های منحصر به فردش را شکوفا کند؛ پس آنها به معلمان ویژه هم نیاز دارند (د لا پنا، فرناندز و گومز^۲، ۲۰۲۳). در کل حرفه معلمی نیازمند دانش، پشتکار و البته انگیزه و علاقه فراوان است، چرا که سربلند بیرون آمدن از این وادی نیازمند وقت گذاشتن و انرژی از سوی معلمان است. البته این موضوع در

⁴ Brinker & Thorpe

⁵ Hobbes

⁶ Ingersoll

¹ Sayeski

² De La Peña, Fernandez & Gomez

³ Bernard

ویژه یا تجربه پیشین در مدارس عادی، ناگهان در کلاس‌های کودکان با نیازهای ویژه به تدریس گماشته می‌شوند.

مطالعات جدید نشان می‌دهد که کمبود نیروی متخصص، فشارهای سازمانی و نبود آمادگی حرفه‌ای، مهم‌ترین دلایل استمرار تدریس غیرتخصصی در مدارس استثنایی هستند. به‌عنوان مثال، باتلر^۳ و همکاران (۲۰۱۹) گزارش می‌کنند که بسیاری از معلمان آموزش ویژه احساس می‌کنند برای مواجهه با نیازهای پیچیده‌ی دانش‌آموزان آموزش کافی دریافت نکرده‌اند. سوئیت-نیکولسون^۴ (۲۰۱۹) نیز بیان می‌کنند که شکاف میان نیازهای واقعی آموزش استثنایی و مهارت‌های معلمان، چالش‌هایی همچون استرس شغلی، کاهش اثربخشی و فرسودگی را ایجاد می‌کند. افزون بر این، پژوهش اورانگا^۵ و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که کمبود معلمان متخصص و سیاست‌های اداری ناپایدار، مدارس را ناچار به استفاده از معلمان غیرمتخصص در کلاس‌های نیازهای ویژه می‌کند؛ امری که مستقیماً بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.

براین‌اساس می‌توان گفت پدیده تدریس غیرتخصصی در آموزش کودکان با نیازهای ویژه نه‌تنها ریشه در کمبود منابع انسانی دارد، بلکه نتیجه ترکیبی از چالش‌های ساختاری، حرفه‌ای و مدیریتی است که ضرورت برنامه‌ریزی، آموزش پیش از خدمت و حمایت سازمانی را برجسته می‌کند.

اگرچه تدریس خارج از حوزه واقعی است که در کلاس‌های درس وجود دارد، به نظر می‌رسد که موضوعی است که کمتر بدان پرداخته شده است

فرایند آموزش و یادگیری با چالش‌هایی مواجه خواهد شد و دستیابی به یادگیری مؤثر برای دانش‌آموزان دشوار می‌شود. یادگیری زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که یکی از عناصر کلیدی آن، یعنی معلم، از شایستگی حرفه‌ای، انگیزه و علاقه کافی برخوردار باشد و بتواند با بهره‌گیری از دانش و مهارت‌های آموزشی خود، فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان تسهیل کند (حسین‌پور، سعیدی و عبدی، ۲۰۲۱).

تایلور و فرانسیس^۱ (۲۰۱۰) نیز صلاحیت حرفه‌ای تدریس را شامل: داشتن دانش پایه، آگاهی از فرایند تدریس و درک آن، داشتن مهارت در برقراری ارتباط، داشتن مهارت در سنجش و ارزشیابی، همیاری و هم‌فکری با سایر همکاران و تدارک شرایطی برای حرفه‌ای‌تر شدن می‌دانند و همچنین کارآموزی، عامل مهمی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس معرفی می‌نمایند (اسدیان، پیری و سعادت فر، ۲۰۱۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد پدیده‌ی تدریس خارج از تخصص تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و فردی شکل می‌گیرد. عواملی چون اندازه و منابع مالی مدرسه، کمبود نیروی متخصص، مقطع تحصیلی و سابقه‌ی شغلی معلمان با میزان تدریس غیرتخصصی ارتباط مستقیم دارد؛ به‌طوری که مدارس کوچک و کم‌برخوردار معمولاً نرخ بالاتری از تدریس خارج از تخصص را تجربه می‌کنند و معلمان تازه‌وارد بیش از دیگران به کارگیری خارج از حوزه تخصصی را می‌پذیرند (مارایس و میرا^۲، ۲۰۰۴). در حوزه آموزش استثنایی نیز این وضعیت به‌وضوح مشاهده می‌شود؛ بسیاری از معلمان بدون برخوردارگی از آموزش‌های

3 Butler
4 Suett-Nicholson
5 Oranga

1 . Taylor & Francis
2. Marais & Meire

تداوم و گسترش تدریس خارج از تخصص، و ۲) ضرورت توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان.

قنبری و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان حرفه‌ای‌گرایی معلمان در اثربخشی مدرسه گزارش کردند که حرفه‌ای‌گرایی معلمان رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با اثربخشی مدارس هوشمند دارد.

اینکرسول (۱۹۹۹) در مقاله‌ای با عنوان مشکلات تدریس خارج از حوزه در آمریکا بیان می‌کند که یکی از مهم‌ترین معضلات نظام آموزشی، گسترش تدریس دروسی است که معلمان در آن‌ها تخصص کافی ندارند. وی نشان داد که عواملی همچون سن، رشته تحصیلی، مدرک دانشگاهی و سابقه تدریس می‌تواند بر نگرش معلمان نسبت به تدریس خارج از تخصص و کیفیت اجرای آن تأثیرگذار باشد.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات متعددی درباره تدریس خارج از حوزه تخصص، پیامدهای آن، حرفه‌ای‌گرایی معلمان، خودکارآمدی معلمان در حوزه‌های تخصصی و غیرتخصصی، و همچنین مباحث نظری مرتبط با مفهوم تخصص‌گرایی انجام شده است. افزون بر این، پژوهش‌های گوناگونی در زمینه آموزش کودکان با نیازهای ویژه، آموزش تلفیقی و مبانی فلسفی تعلیم و تربیت این کودکان صورت گرفته است. با این حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد که پژوهش مستقلی که به طور خاص به تجربه‌ها و چالش‌های معلمان غیرمتخصص در آموزش کودکان با نیازهای ویژه بپردازد، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

براین اساس، به نظر می‌رسد که حضور نیروهای غیرمتخصص در هر حوزه آموزشی می‌تواند با چالش‌ها

(هابز، ۲۰۱۲؛ مک کانن و پرایس، ۲۰۰۹). در این بخش به پژوهش‌های صورت گرفته در این خصوص می‌پردازیم:

فرجی و امیری (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان بازنمایی تجارب تدریس غیرحرفه‌ای معلمان جغرافیا نشان دادند که تدریس غیرتخصصی غالباً به انتخاب یا تمایل معلمان نیست، بلکه آنان به دلایل مختلف اداری و ساختاری ناچار به پذیرش تدریس خارج از حوزه تخصصی می‌شوند.

زینلی و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای با عنوان پژوهش در شیوه‌های آموزش کودکان با نیازهای ویژه نتیجه گرفتند که هدف از رشته آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تربیت متخصصانی برای فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری مناسب و امکانات ویژه آموزشی جهت حداکثرسازی توانایی‌های ذهنی و جسمانی کودکان استثنایی است.

حسین‌پور و سعیدی عبدی (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان مقایسه خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای تدریس تخصصی و غیرتخصصی در مقطع ابتدایی نشان دادند که بین خودکارآمدی و تعهد شغلی این دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد؛ به گونه‌ای که معلمان دارای تدریس در حوزه تخصصی از خودکارآمدی و تعهد شغلی بالاتری برخوردار بودند.

شیربگی، سعیدی و نعمتی (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان غیر حرفه‌ای‌گرایی معلمان که با هدف ارائه نظریه‌ای کیفی درباره تجارب و پیامدهای تدریس خارج از تخصص انجام شد، با ۲۵ معلم دارای سابقه سه سال تدریس غیرتخصصی مصاحبه کردند. تجارب معلمان در دو کد گزینشی اصلی طبقه‌بندی شد: ۱)

توصیف تجربه می‌پردازد (هومن، ۱۴۰۱). بر همین اساس، چارچوب نظری این پژوهش بر آن است که تجارب معلمانی را روشن سازد که در مدارس کودکان با نیازهای ویژه مشغول به تدریس‌اند اما تخصص دانشگاهی آنان با این حوزه انطباق ندارد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. میدان پژوهش شامل معلمان مدارس کودکان با نیازهای ویژه در استان کردستان بود که با وجود داشتن مدرک دانشگاهی غیرمرتبط، حداقل یک سال سابقه تدریس در این مدارس داشتند. انتخاب معلمان برای انجام مصاحبه به صورت هدفمند و از نوع ملاکی انجام شد و تلاش شد افراد واجد شرایط پژوهش در استان شناسایی شوند. جدول شماره ۱ مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان را ارائه می‌کند.

در این پژوهش، پس از ضبط مصاحبه‌ها، متن کامل آن‌ها پیاده‌سازی شد. در ادامه، به منظور افزایش دقت و اعتبار، از نظارت مشارکت‌کنندگان بهره گرفته شد؛ به این صورت که نسخه نهایی متن مصاحبه‌های پیاده‌شده و کدهای باز استخراج‌شده برای تأیید در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت.

و دشواری‌هایی همراه باشد. از این رو، پژوهش حاضر در صدد است با تمرکز بر حوزه آموزش کودکان با نیازهای ویژه، تجربه‌ها، چالش‌ها و موانعی را که معلمان غیرمتخصص در این مدارس با آن مواجه می‌شوند، بازنمایی و تبیین کند.

سه سؤالی که این پژوهش در پی پاسخ‌بدان‌ها است عبارت‌اند از:

سؤال اول: چگونه معلمان غیرمتخصص با شرایط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه سازگار می‌شوند؟

سؤال دوم: چه عواملی بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تأثیر می‌گذارد؟

سؤال سوم: معلمان غیرمتخصص چه چالش‌هایی را در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تجربه می‌کنند؟

روش

این پژوهش رویکردی کیفی و روشی پدیدارشناسانه دارد. پدیدارشناسی روشی است که در آن به توصیف «چیستی» و «چگونگی» پدیده تجربه افراد، بر اساس تجارب آنها به توضیح، تجزیه و تحلیل

جدول شماره ۱: مشخصات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

شماره مشارکت‌کننده	سن	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	نحوه جذب	سنوات تدریس	سابقه تدریس در استثنایی
1	۳۶	زن	کارشناسی	روان‌شناسی	نهیضت	۷ سال	۶ سال
2	۳۸	زن	کارشناسی	علوم تربیتی	پیمانی	۱ سال	۲ سال
3	۳۸	زن	کارشناسی‌ارشد	روان‌شناسی تربیتی	مربی پیش‌دبستانی	۱۰ سال	۵ سال
4	۴۴	مرد	کارشناسی	مدیریت دولتی	مربی پیش‌دبستانی	۳ سال	۲ سال
5	۳۶	زن	کارشناسی	آموزش ابتدایی	مربی پیش‌دبستان	۱۰ سال	۳ سال

۴ سال	۱۰ سال	دانشگاه فرهنگیان	علوم تربیتی آموزش ابتدایی	کارشناسی	زن	۲۸	6
۳ سال	-	آزمون استخدامی	آوپ پیش دبستان و دبستان	کارشناسی	مرد	۲۶	7
۱	-	آزمون استخدامی	عمران	کارشناسی	زن	۲۴	8
۲	۵	نهیضت	حقوق	کارشناسی	زن	۳۶	9
۱	۴	مربی پیش دبستانی	مدیریت دولتی	کارشناسی ارشد	زن	۴۰	10
۲	-	آزمون استخدامی	جنگلداری	کارشناسی ارشد	مرد	۲۵	11
۱	-	آزمون استخدامی	حقوق	کارشناسی ارشد	مرد	۲۹	12
۲	۲	مربی پیش دبستانی	بازرگانی	کارشناسی	زن	۳۰	13
۱	۳	آزمون استخدامی	زبان انگلیسی	کارشناسی	زن	۲۹	14
۲	۵	آزمون استخدامی	مهندسی صنایع	کارشناسی	مرد	۳۸	15

مشخص گردد. در نهایت، در مرحله هفتم، برای اعتباربخشی یافته‌ها، نتایج به شرکت کنندگان ارجاع داده شد تا از صحت آن‌ها اطمینان حاصل شود. پس از تکمیل مراحل هفت گانه، مضامین اصلی و زیرمضامین با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ استخراج شدند و به هر یک از آن‌ها معنا و مفهوم مشخصی اختصاص یافت. همچنین برای هر یک از مضامین اصلی، نقشه مضمون و زیرمضامین مربوط به آن ترسیم شد.

برای اعتبارسنجی داخلی داده‌ها، علاوه بر تأیید مصاحبه‌شوندگان، از روش‌های بازنگری هم‌تا و پایایی کدگذاران استفاده شد. جهت اطمینان از اعتبار خارجی، نتایج پژوهش با سایر مطالعات مرتبط با کلاس‌های چندپایه مقایسه شد تا یافته‌ها در چارچوب

در تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای کلازی استفاده شد. در مرحله اول، پس از انجام هر مصاحبه، کل متن آن به صورت کامل پیاده‌سازی شد. در مرحله دوم، متن پیاده‌سازی شده چندین مرتبه مرور شد تا در کی کلی از محتوای مصاحبه‌ها به دست آید. در مرحله سوم، پس از مطالعه دقیق متن، معانی استخراج شده به صورت کدهای اولیه تنظیم شد تا فرایند دسته‌بندی آسان‌تر انجام گیرد. در مرحله چهارم، کدهای به دست آمده در قالب خوشه‌هایی از زیرمضامین سازمان‌دهی شدند. در مرحله پنجم، بازنگری جامعی صورت گرفت؛ بدین منظور، برای دستیابی به مفاهیم روشن و بدون ابهام، تمامی کدهای حاصل از نخستین مصاحبه تا آخرین مصاحبه مجدداً بررسی شدند. در مرحله ششم، زیرمضامین استخراج شده در هر گروه با گروه‌های دیگر مقایسه شدند و در صورت نیاز، با یکدیگر ادغام شدند تا مضمون اصلی هر بخش بر اساس زیرمضامین مربوطه

گسترده‌تری قرار گیرند (آرمور و ویلیامز^۱، ۲۰۲۲).

مختلفی استفاده می‌کنند. این راهبردها شامل افزایش تاب‌آوری فردی، کسب دانش و مهارت‌های لازم، و تلاش برای درک عمیق دانش‌آموزان است. معلمان باتکیه بر صبوری، بهره‌گیری از تجربیات قبلی، و ایجاد علاقه به این حوزه، توانسته‌اند چالش‌های پیش رو را مدیریت کنند و در محیط جدید احساس سازگاری بیشتری داشته باشند. در نهایت، تلاش برای درک ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان و ایجاد یک محیط امن و حمایتی، نقش مهمی در موفقیت آن‌ها داشته است. در جدول شماره ۲، مضامین اصلی و فرعی مربوط به سؤال اول (سازگاری) قابل مشاهده است:

یافته‌ها

۱- سؤال اول: چگونه معلمان غیرمتخصص با شرایط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه سازگار می‌شوند؟ یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان غیرمتخصص برای سازگاری با محیط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، از راهبردهای

جدول شماره ۲. مضامین اصلی و فرعی مرتبط با سؤال اول (سازگاری)

مضمون اصلی	مضمون فرعی
تاب‌آوری و سازگاری	صبوری معلم با وجود سختی کار
	آشنایی قبل از مواجهه
	کسب تجربه حین کار
	ایجاد علاقه بعد از کسب تجربه
	آموزش‌های عملکردی
	آموزش شخصی از طریق خواندن کتاب و تماشای فیلم
	بروز کردن اطلاعات و آموزش معلم
	شرکت در دوره‌های آموزشی
	کمک‌گرفتن از همکار
	شناخت دانش‌آموزان با کمک عوامل مدرسه
تلاش برای درک و شناخت کودکان	ایجاد یک محیط امن برای شناخت
	عدم برخورد جدی و خشک
	عدم مقایسه کودک استثنایی با عادی
	دیر بازده بودن آموزش با نیاز ویژه
	همدلی با کودکان استثنایی
عدم حس ترحم	
معصومیت کودکان استثنایی	

درک عمیق دانش‌آموزان است.
۱-۱ تاب‌آوری و سازگاری

این مضمون اصلی به فرآیند انطباق معلمان غیرمتخصص با محیط جدید، پذیرش چالش‌ها و

این جدول به خوبی نشان می‌دهد که سازگاری معلمان غیرمتخصص با محیط تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، یک فرآیند چندبعدی است که نیازمند تلاش فردی، کسب دانش و مهارت، و

¹ Armour & Williams

ویژه، شرایط و وضعیت و ویژگی‌های ویژه هم دارند؛ یعنی تا نزدیک آنها نباشی و آنها را حس نکنی تجربه‌ای کسب نمی‌کنی.»

ایجاد علاقه بعد از کسب تجربه؛ پس از کسب تجربه، معلمان ممکن است به تدریج به این حوزه علاقه‌مند شوند. مشارکت‌کننده شماره سیزده می‌گوید: «بعد با کار کردن در بخش‌های خصوصی به این نتیجه رسیدم که به کودکان و کار با آنها علاقه دارم.» و مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «با وجود اینکه اوایل تدریس بسیار سخت است؛ اما با گذشت زمان وابستگی پیدا کردم و تجربه‌ام در تدریس و نوع رفتار با این کودکان بیشتر شد.»

آموزش‌های عملکردی؛ اهمیت آموزش‌های عملی و کاربردی، از سوی معلمان مورد تأکید قرار گرفته است. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «دوره‌هایی که برگزار می‌کنند کاربردی‌تر باشد ولی بیشتر دوره‌های تئوری برگزار می‌کنند...» و مشارکت‌کننده شماره نه می‌گوید: «تئوری به بخشی از کار است و عملی کار کردن در آنجا بخش دیگر است...»

آموزش شخصی از طریق خواندن کتاب و تماشای فیلم؛ در غیاب آموزش‌های رسمی، برخی از معلمان از منابع شخصی برای کسب دانش و مهارت استفاده می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «مباحث کتاب ساده بودند؛ ولی این کودکان در یادگیری مشکل دارند و باید تک‌به‌تک آموزش ببینند و خودم با تماشای فیلم و خواندن کتاب سعی کردم یاد بگیرم...»

بروز کردن اطلاعات و آموزش معلم؛ لزوم به‌روز نگه‌داشتن دانش و اطلاعات، به‌عنوان یک عامل مهم

یافتن راهکارهایی برای موفقیت در تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌پردازد.

صبوری معلم با وجود سختی کار؛ صبوری، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلمان موفق در این حوزه است. مشارکت‌کننده شماره هشت می‌گوید: «داشتن علاقه و صبر و وجدان کاری برای استارت و شروع هر کاری لازم و ضروری است و در صورت نبود اینها به نظر من مدرک تحصیلی سودی ندارد و کارش با شکست روبه‌رو خواهد شد.»

مشارکت‌کننده شماره ده نیز تأکید می‌کند: «هرکسی حاضر نیست در این مدارس تدریس کند؛ چون در همان سال اول تدریس دو نفر از همکاران بدون خداحافظی مدرسه را ترک کردند. من خیلی ادم صبوری هستم...» و مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «شما شاگردی داری که رفتارهای تکانشی شدید دارد یا لجاجت می‌کند و تو باید آنقدر صبور باشی تا بدونی که چگونه باید برخورد کنی.»

آشنایی قبل از مواجهه؛ تجربه قبلی در ارتباط با افراد با نیازهای ویژه، می‌تواند به معلمان کمک کند تا با آمادگی بیشتری وارد محیط جدید شوند. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «یکی از دلایل انتخاب مدرسه استثنایی این بود که سال‌های اول خدمت در مدرسه عادی دانش‌آموز مرزی یا دیرآموز داشتم...» و مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «من قبلاً در طرح سنجش کار می‌کردم و با همکار و معلمان آشنا شدم.»

کسب تجربه حین کار؛ یادگیری و کسب تجربه از طریق مواجهه مستقیم با دانش‌آموزان و شرایط واقعی، نقش مهمی در سازگاری معلمان دارد. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «کودکان نیاز

اساس آن تدریس کند.»

ایجاد یک محیط امن برای شناخت؛ ایجاد یک محیط امن و صمیمی، به معلمان کمک می‌کند تا با کودکان ارتباط برقرار کنند و آن‌ها را بشناسند. مشارکت‌کننده شماره هشت می‌گوید: «همین دلیل من یک ماه اول سال را به شناخت روحیات این کودکان می‌پردازم و اینکه نسبت به آنها شناخت پیدا کنم و اعتماد و علاقه‌ی آنها را به خودم جلب کنم و از حضور من لذت ببرند.»

عدم برخورد جدی و خشک؛ معلمان معتقدند که برخورد با این کودکان باید با ملایمت و انعطاف‌پذیری باشد. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «نباید با این کودکان با جدیت برخورد کرد این کودکان نیاز به مکانی دارند تا انرژی خود را تخلیه کنند و باید با ملایمت با آنها برخورد شود؛ چون در خانه به حد کافی سرکوب می‌شوند.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره شش تأکید می‌کند: «این کودکان به گونه‌ای نیستند که طبق مقررات کلاس رفتار کنند و معلم نیز نباید زیاد مقرراتی باشد؛ بلکه با ایجاد علاقه بین خود و دانش‌آموز می‌تواند آن‌ها را کنترل کند و درکشان کنند.»

عدم مقایسه کودک استثنایی با عادی؛ مقایسه کودکان با نیازهای ویژه با کودکان عادی، غیرمنطقی و مضر است. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «چون سن عقلی آنها با سن تقویمی فرق دارد و بسته به کودکان این ویژگی‌ها در آنها متفاوت است و نباید بگوئید که یک کودک ۳ساله این روند را طی می‌کند و یک کودک ۵ سال این روند را، و هیچ کدام از آنها با هم قابل مقایسه نیستند و نباید یک نسخه برای همه‌ی آنها بیچیم.» مشارکت‌کننده شماره چهارده نیز

در ارائه خدمات آموزشی با کیفیت موردتأکید قرار گرفته است. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «در کل باید آنقدر تجربه کسب کنی و اطلاعاتت را به‌روز کنی تا بتوانی به بهترین شکل ممکن به شاگردانت کمک کنی.»

شرکت در دوره‌های آموزشی؛ شرکت در دوره‌های آموزشی، می‌تواند به معلمان در کسب مهارت‌های لازم کمک کند. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «شکر خدا ما از این لحاظ مشکلی نداشتیم و در همان استارت کار برای ما کانال‌ها و دوره‌های آموزشی برگزار کردند...»

کمک گرفتن از همکار؛ همکاری با همکاران، می‌تواند به معلمان در حل مشکلات و افزایش اثربخشی آن‌ها کمک کند. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «سال اول یک کلاس دوازده نفری به من دادند که واقعاً قابل کنترل نبود و من مدیون همکارم هستم که در مدیریت کلاس به من کمک می‌کردند.»

۱-۲ تلاش برای درک و شناخت کودکان

این مضمون اصلی بر اهمیت درک عمیق کودکان با نیازهای ویژه و شناخت ویژگی‌های فردی آن‌ها برای ایجاد یک محیط آموزشی مناسب و مؤثر تأکید دارد.

شناخت دانش‌آموزان با کمک عوامل مدرسه؛ معلمان بر اهمیت دریافت اطلاعات از سایر عوامل مدرسه برای شناخت بهتر دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره یازده می‌گوید: «مدرسه حتی اگر یک ساعت به تدریس مانده به معلم بگوید کلاسی که قرار است تدریس کنی دانش‌آموزانش این مشکلات را دارند تا کمی آشنایی داشته باشد و بر

شاید کمی از کمبودهایش را برطرف کرده باشد ولی اینکار در بیشتر موارد به کودکان ضربه می‌زند. معصومیت کودکان استثنایی؛ در نهایت، معلمان بر معصومیت و بی‌گناهی کودکان با نیازهای ویژه تأکید می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «مثلاً می‌بیند که دانش‌آموزانی دارد که دست بزن دارند یا حرف‌های نادرستی به تو می‌گویند و از شما حساسی نمی‌برند و محیطی پر سروصدا و پرتنش دارند و باید همش استرس این را داشته باشید که به همدیگر ضربه وارد نکنند ولی وقتی کم‌کم با آنها آشنا می‌شوی این ناتوانی‌ها و مشکل‌ها هم برایت خوشایند می‌شود. وقتی می‌بیند که نه رفتار و نه حرف‌های آنها عمدی و از روی غل و غش است، از آنها ناراحت نمی‌شوید و نسبت به آن حساسیت نشان نمی‌دهید.»

۲- سؤال دوم: چه عواملی بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تأثیر می‌گذارد؟

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد. این عوامل شامل انگیزه‌های فردی و ویژگی‌های شخصی معلمان، و همچنین تعامل آن‌ها با خانواده و والدین دانش‌آموزان است. عوامل انگیزشی مانند علاقه به کار، تمایل به کمک به کودکان، و رضایت از انتخاب شغل، نقش مهمی در ایجاد یک نگرش مثبت و سازنده در معلمان دارند. در مقابل، چالش‌های مربوط به تعامل با خانواده‌ها، از جمله عدم پذیرش فرزند، برخوردهای نامناسب، و کمبود آگاهی و توان مالی، می‌تواند بر احساسات و نگرش معلمان تأثیر منفی بگذارد. در جدول شماره ۳، مضامین اصلی و فرعی مربوط به سؤال دوم

می‌افزاید: «این کودکان با هم از خیلی لحاظ متفاوت هستند یکسری نگران و مضطرب‌اند بعضی‌ها حرکات غیرارادی شدید دارند که باید خیلی در رابطه با آنها کوتاه بیایم.» و «مین‌طور که خودتان هم می‌دانید، دنیای بسیار متفاوتی با دانش‌آموزان در مدارس عادی دارند.»

دیربازده بودن آموزش با نیاز ویژه؛ معلمان اذعان می‌کنند که نتایج آموزش در کودکان با نیازهای ویژه، به‌کندی حاصل می‌شود. مشارکت‌کننده شماره پانزده می‌گوید: «فکر می‌کردم که با کودکان عادی بیشتر سازگارم و بازخورد آنها باعث ایجاد انگیزه در من می‌شد ولی وقتی در اینجا بازخوردی آن‌چنانی نمی‌دیدم احساس می‌کردم که راه را اشتباه آمده‌ام و در این مانده بودم که چطوری بگویم که می‌خواهم از این مدرسه بروم.»

همدلی با کودکان استثنایی؛ معلمان بر اهمیت همدلی و درک مشکلات کودکان با نیازهای ویژه تأکید می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «از اینکه کودکان استثنایی به مسائل و مشکلاتشان نگاه کنیم.»

عدم حس ترحم؛ معلمان هشدار می‌دهند که نباید به کودکان با نیازهای ویژه با حس ترحم نگاه کرد. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «مثلاً طردشدن یا بی‌توجهی‌های اطرافیان یا کودکان که توسط پدر و مادر بزرگ تربیت شدند و همه‌ی اینها تو را اذیت می‌کند و باعث می‌شود که یک نگاه ترحم‌آمیز و دلسوزانه به این کودکان داشته باشید و این حس باعث ناراحتی تو می‌شود؛ چون طبیعتاً وقتی انسان فردی را می‌بیند که در همچین وضعیتی است می‌خواهد بیشتر به او کمک و توجه کرده باشد تا

(عوامل مؤثر بر ادراک و احساس) قابل مشاهده است:

جدول شماره ۳. مضامین اصلی و فرعی مرتبط با سؤال دوم (عوامل مؤثر بر ادراک و احساس)

مضمون اصلی	مضمون فرعی
فردی-انگیزی	خواهان جذب در آموزش و پرورش داشتن تجربه قبلی راضی بودن از انتخاب علاقه‌مند بودن ارجحیت علاقه به مدرک تحصیلی عدم پذیرش والدین مواجهه ناصحیح والدین در برخورد با این کودکان
خانواده و والدین	عدم سواد کافی والدین کمبود توان ملی والدین

مخصوصاً آموزش ابتدایی عادی ولی قبول نشدم و آخرین آزمون استخدامی که شرکت کردم چهارمین آزمون استخدامی بود و برای آموزش استثنایی بود که قبول شدم.»

داشتن تجربه قبلی؛ تجربه قبلی در ارتباط با کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند انگیزه و اعتمادبه‌نفس معلمان را افزایش دهد. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «من از بچگی با یک کودک مشکل دار بزرگ شدم یعنی حدود شش هفت سال که با خاله زندگی می‌کردیم با همچین کودکی هم‌خونه بودم... و من کودکی خود را با همچین بچه‌ای با معلولیت خاص گذراندم و من واقعاً عاشقش شدم...» و مشارکت‌کننده شماره نه نیز تأکید می‌کند: «[داشتن] تجربه کار کردن با این کودکان باعث ایجاد انگیزه و دلگرمی و انتخاب معلمی در این مدرسه شد و اصلاً از انتخاب آن پشیمان نیستم.»

راضی بودن از انتخاب؛ معلمان راضی از انتخاب خود، احساس حمایت و ارزشمندی را تجربه می‌کنند. مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «من خودم تا الان درخواست شکایت یا نارضایتی در کار در این

این جدول نشان می‌دهد که ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، تحت تأثیر ترکیبی از عوامل فردی و محیطی قرار دارد. درک این عوامل می‌تواند به مدیران و سیاست‌گذاران کمک کند تا راهکارهایی برای بهبود شرایط کاری معلمان و افزایش کیفیت آموزش ارائه دهند.

۲-۱ عوامل فردی-انگیزی

این مضمون اصلی بر عوامل درونی و انگیزی معلمان غیرمتخصص که آن‌ها را به انتخاب و ادامه فعالیت در مدارس کودکان با نیازهای ویژه ترغیب می‌کند، تمرکز دارد.

خواهان جذب در آموزش و پرورش؛ بسیاری از معلمان غیرمتخصص، پس از تلاش‌های ناموفق در یافتن شغل در مدارس عادی، به آموزش استثنایی روی آورده‌اند. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «بعد از فارغ‌التحصیلی در دانشگاه، مدرک کارشناسی را گرفتم. شروع به خواندن برای آزمون استخدامی کردم و چندین آزمون استخدامی شرکت کردم

۲-۲ خانواده و والدین

این مضمون اصلی بر نقش و تأثیر خانواده و والدین بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تمرکز دارد و چالش‌های مرتبط با تعامل با خانواده‌ها را برجسته می‌کند.

عدم‌پذیرش والدین؛ عدم‌پذیرش فرزند با نیازهای ویژه از سوی والدین، یک چالش مهم برای معلمان است. مشارکت‌کننده شماره هفت می‌گوید: «شما در مدارس عادی هم این امکان را دارید که یک یا چند کودک با نیازه ویژه داشته باشید که یا تشخیص داده نشده است یا خانواده‌ها دوست ندارند که آنها را به این مدارس بفرستند که من بر اساس تجربه‌ای که در مدارس عادی داشتم با این کودکان در دوران سال‌های تدریس روبه‌رو می‌شدم مثلاً دانش‌آموزی داشتن که به شدت کم‌توان ذهنی بود؛ اما والدینش او را به مدرسه استثنایی نمی‌فرستادند.»

مواجهه ناصحیح والدین در برخورد با این کودکان؛ رفتار نامناسب و خشونت‌آمیز والدین با کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند تأثیر منفی عمیقی بر معلمان داشته باشد. مشارکت‌کننده شماره دو با اشاره به تجربه‌ای تلخ می‌گوید: «من به پدرش این وضعیت را توضیح دادم و در مورد اینکه به او دارو می‌دهند یا نه سؤال پرسیدم این را فهمیدم که فرزند دوشمنان به دنیا آمده و به طور کل فرزندشان را فراموش کرده‌اند. پدرش بدون اطلاع من صدایم را ضبط کرده بود و به پسرش گفت این صدا را نگه می‌دارم تا هر موقع شلوغی کردی به تو بگویم که مشکل داری و یقه پسرش را گرفت و کشان‌کشان داخل حیاط برد و جلوی همه کتک زد.»

مدرسه نداشتم که بگم آموزش و پرورش برایم حل نکرده باشد... و مدیر خودمان گفت که من اجازه نمی‌دم از اینجا برید چون من از شما راضیم و شما باید نیروی من باشید.»

علاقه‌مند بودن؛ علاقه به کار با کودکان با نیازهای ویژه، یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی برای معلمان است. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «من استارت کارم باعلاقه به این حوزه شروع شد.» و مشارکت‌کننده شماره چهارده نیز می‌افزاید: «دلیل دوم این بود که واقعاً می‌خواستم و علاقه داشتم دنیای درون کودکان استثنایی را بشناسم.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «کسی که وارد این حوزه می‌شود باید خواهان آن باشد و باد بگیرد تا در حق این کودکان ظلم نشود...» و مشارکت‌کننده شماره شش تأکید می‌کند: «ایجاد علاقه نسبت به این کودکان بوده... یکی از اخلاقیات این کودکان وابستگی به معلم است و من نیز متقابلاً حس وابستگی پیدا کردم و حس خوبی داشتم و تدریس را ادامه دادم.»

ارجحیت علاقه به مدرک تحصیلی؛ معلمان معتقدند که علاقه و انگیزه، مهم‌تر از مدرک تحصیلی است. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «اگر علاقه داشته باشی به مدرک تحصیلی نیاز نداری مانند پخت‌وپز و خانه‌داری و کسی موفق است که علاقه‌ی بیشتری به کارش نشان می‌دهد.» و می‌افزاید: «داشتن علاقه و صبر و وجدان کاری برای استارت و شروع هر کاری لازم و ضروری است و در صورت نبود اینها به نظر من مدرک تحصیلی سودی ندارد و کارش با شکست روبه‌رو خواهد شد.»

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه با مجموعه‌ای از چالش‌ها مواجه هستند که می‌توان آن‌ها را در سه دسته‌ی اصلی طبقه‌بندی کرد: چالش‌های ساختاری-سازمانی، چالش‌های مربوط به آماده‌سازی و آموزش معلم، و چالش‌های مرتبط با ویژگی‌های دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری. چالش‌های ساختاری-سازمانی شامل کمبود منابع، عدم سازماندهی مناسب، و مشکلات مرتبط با نظام آموزشی است. چالش‌های مربوط به آماده‌سازی و آموزش معلم، ناشی از عدم آمادگی کافی معلمان برای تدریس به کودکان با نیازهای ویژه است و چالش‌های مرتبط با ویژگی‌های دانش‌آموزان، به دلیل تنوع نیازها و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ایجاد می‌شود. این چالش‌ها به‌ویژه برای معلمان غیرمتخصص که پیش‌زمینه‌ی تخصصی کافی ندارند، بیشتر احساس می‌شود. در جدول شماره ۴، مضامین اصلی و فرعی مربوط به سؤال سوم (چالش‌ها) قابل مشاهده است:

عدم سواد کافی والدین؛ کمبود سواد و اطلاعات والدین در مورد نحوه برخورد با کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند منجر به مشکلات و ناراحتی‌های زیادی برای معلمان شود. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «کودکان بسیار مظلوم‌اند ولی بعضی از والدین سواد و اطلاعات کافی ندارند و نحوه برخورد درست با فرزندشان را نمی‌دانند و با حرف‌هایشان معلم را می‌رنجانند و باید آن‌قدر صبر و حوصله داشته باشی تا بتوانی حرف‌هایشان را نادیده بگیری.»

کمبود توان مالی والدین؛ مشکلات اقتصادی و کمبود توان مالی والدین، نیز می‌تواند بر کیفیت مراقبت از کودکان با نیازهای ویژه تأثیر بگذارد. مشارکت‌کننده شماره سیزده می‌گوید: «ه ایشان گفتم من فقط قصدم این بود که بدانم به پسران توجه می‌کنید یا نه و در جواب گفتند که فرزند دیگرمان تازگی به دنیا آمده و من فقط توان مالی ندارم که دارو بخرم.»

سؤال سوم: معلمان غیرمتخصص چه چالش‌هایی را در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تجربه می‌کنند؟

جدول شماره ۴. مضامین اصلی و فرعی مرتبط با سؤال سوم (چالش‌ها)

مضمون اصلی	مضمون فرعی
ساختاری سازمانی	سازماندهی نامنظم
	کمبود نیرو
	تعداد زیاد دانش‌آموز
	عدم تخصیص امکانات لازم برای یادگیری کودکان استثنایی
	معرفی دیرهنگام دانش‌آموزان
	کمبود نیروی متخصص
	عدم توزیع به‌موقع کتاب‌درسی
	جای‌گذاری نامناسب دانش‌آموز

آماده‌سازی و آموزش معلم

ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری

چالش سال‌های اول خدمت

عدم برگزاری دوره‌های آموزشی
کاربردی نبودن دوره‌های برگزار شده
عدم علاقه

چندمعلولیتی

صمیمیت بیش از حد با دانش‌آموزان
سختی کار

افزایش دانش‌آموزان تربیت‌پذیر در مدارس

کم است.»

تعداد زیاد دانش‌آموز؛ تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها، کنترل کلاس و ارائه آموزش با کیفیت را دشوار می‌کند. مشارکت‌کننده شماره سیزده می‌گوید: «سال اول یک کلاس دوازده نفری به من دادند که واقعاً قابل کنترل نبود.»

عدم تخصیص امکانات لازم برای یادگیری کودکان استثنایی؛ کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب، مانع از ارائه آموزش مؤثر به کودکان با نیازهای ویژه می‌شود. مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «وقتی برای بازدید به اینجا آمدند خیلی در این مورد گلایه داشتند که در حق این کودکان کوتاهی شده است و کمبود امکانات دارند و برای روش تدریس کودکان اوتیسم خیلی بی‌امکانان.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره پنج تأکید می‌کند: «در این مدارس وسایل کمک آموزشی بسیار مهم است و متأسفانه کمبود داریم و اصلاً کمکی به معلمان نمی‌شود. دانش‌آموز استثنایی باید به روش مجسم و نیمه مجسم یاد بگیرد نه انتزاعی و آموزش مجسم و نیمه مجسم نیاز به ابزار و وسایل کمک دارد.»

معرفی دیر هنگام دانش‌آموزان؛ عدم اطلاع‌رسانی کافی به معلمان در مورد ویژگی‌ها و نیازهای

این جدول نشان می‌دهد که چالش‌های پیش روی معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، چندوجهی و پیچیده است. رفع این چالش‌ها نیازمند توجه ویژه به زیرساخت‌ها، آموزش معلمان، و ایجاد یک محیط آموزشی حمایتی و مناسب برای دانش‌آموزان است.

۳-۱ چالش‌های ساختاری - سازمانی

این مضمون اصلی به موانع و مشکلاتی اشاره دارد که در ساختار و سازمان مدارس کودکان با نیازهای ویژه وجود دارد و بر تجربه و احساس معلمان غیرمتخصص تأثیر می‌گذارد.

سازماندهی نامنظم؛ عدم سازماندهی مناسب و برنامه‌ریزی دقیق، می‌تواند منجر به سردرگمی و دشواری در کار معلمان شود. مشارکت‌کننده شماره چهار می‌گوید: «من کلاً همه‌ی دوستانم به مدرسه عادی رفته بودن و ما هم از طرح عقب افتادیم» و «برحسب اتفاق آن مدرسه من را انتخاب کرد.»

کمبود نیرو؛ کمبود نیرو در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، باعث افزایش بار کاری معلمان و کاهش کیفیت آموزش می‌شود. مشارکت‌کننده شماره دوازده می‌گوید: «در ابتدا دو پایه دوم و پنجم در مدارس عادی به من داده شد که بعداً با من تماس گرفتند و گفتند که نیرو در مدارس آموزش استثنایی

در کلاس مخصوص خودش باشد دانش آموزان من شامل سندروم داون، دیرآموز، تربیت پذیر، دو دانش آموز بیش فعال و اوتیسم بود.»

۲-۳ چالش‌های آماده‌سازی و آموزش

معلمان

این مضمون اصلی به موانع و مشکلاتی اشاره دارد که معلمان غیرمتخصص در مسیر آماده‌سازی و آموزش برای تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه با آن مواجه می‌شوند.

چالش سال‌های اول خدمت؛ سال‌های اول خدمت، معمولاً با دشواری‌ها و سردرگمی‌های زیادی برای معلمان غیرمتخصص همراه است. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «وقتی هفته اول به مدرسه کودکان استثنایی آمدم، واقعاً پشیمان بودم و می‌گفتم که ای کاش همچین تصمیمی را نمی‌گرفتم و تا دو هفته‌ام احساس می‌کردم که برای این بچه‌ها مفید نیستم و نمی‌توانم برای آنها کاری انجام دهم.» مشارکت‌کننده شماره دو نیز می‌گوید: «به محض اینکه وارد کلاس شدم انگار در دریا بودم و شنا بلد نبودم. خیلی سخت بود.» و مشارکت‌کننده شماره پانزده تأکید می‌کند: «با موانع و چالش‌هایی هم مواجه شدم یکی از موانع نحوه تدریس، نحوه برخورد بود و سال اول بسیار سخت بود...»

عدم برگزاری دوره‌های آموزشی؛ نبود دوره‌های آموزشی کافی و مناسب، یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی معلمان غیرمتخصص است. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «انتظار برگزاری یک دوره رو حداقل داشتیم. اما اتفاق نیفتاد و من خودم بامطالعه کتاب و کسب تجربه نسبت به این کودکان شناخت

دانش آموزان، می‌تواند باعث سردرگمی و دشواری در برنامه‌ریزی درسی شود. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «به نظر من اگر کسی قرار است وارد این حوزه شود باید اول با این کودکان آشنا شود و بعداً تصمیم بگیرد و مدرسه حتی اگر یک ساعت به تدریس مانده به معلم بگوید کلاسی که قرار است تدریس کنی دانش آموزانش این مشکلات را دارند تا کمی آشنایی داشته باشد.»

کمبود نیروی متخصص؛ عدم وجود نیروی متخصص کافی در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند منجر به ارائه آموزش‌های نامناسب و ناکارآمد شود. مشارکت‌کننده شماره هشت می‌گوید: «در این سال‌ها آموزش و پرورش کمی بی‌دروپیکر بود و هر کس که مدارک تدریس در پیش‌دستانی را داشت جذب آموزش و پرورش می‌شد.» و مشارکت‌کننده شماره چهار نیز تأکید می‌کند: «برحسب اتفاق آن مدرسه من را انتخاب کرد.»

عدم توزیع به موقع کتاب‌درسی؛ تأخیر در توزیع کتاب‌های درسی، می‌تواند باعث اختلال در فرآیند آموزش و یادگیری شود. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «سال اول تدریس من در اینجا تا دو ماه کتاب‌درسی نبود.»

جای‌گذاری نامناسب دانش‌آموز؛ عدم توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان و جای‌گذاری آن‌ها در کلاس‌های نامناسب، می‌تواند منجر به رفتارهای چالش‌برانگیز و مشکلات آموزشی شود. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «مثلاً یک دانش‌آموز صندلی را به سمت پنجره پرت کرد و بعداً فهمیدیم که اوتیسم است و بدون اینکه بفهمند اوتیسم است در کلاس جای داده‌اند درحالی‌که باید اوتیسم

معلمان غیرمتخصص به دلیل ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و چالش‌های موجود در فرآیند یادگیری آن‌ها با آن مواجه می‌شوند.

چند معلولیتی؛ وجود دانش‌آموزانی با چند معلولیت، تدریس و ارائه آموزش مناسب را بسیار دشوار می‌کند. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «ما در کلاس ۱۰ شاگرد داریم و هر کدام متفاوت‌اند یکی اوتیسم خفیف دارد یکی کم‌توان ذهنی یکی سندروم و دیگری بیش‌فعالی شدید دارد یکی کندذهن است یکی اختلال یادگیری دارد». همچنین، مشارکت‌کننده شماره پنج با اشاره به تجربه‌ای خاص می‌گوید: «مثلاً من شاگردی داشتم که چند معلولیتی بود چشمان بسیار ضعیفی داشت که حتی درشت‌نما هم جوابگو نبود و حتی کنترل مدفوع هم نداشت و همیشه با پوشک بود. این را گفتم تا بدانی که همه دانش‌آموزان مشکلات مشترک ندارند.»

صمیمیت بیش از حد با دانش‌آموزان؛ ایجاد صمیمیت و وابستگی عاطفی با دانش‌آموزان، می‌تواند در عین حال که مثبت است، چالش‌هایی را نیز برای معلمان ایجاد کند. مشارکت‌کننده شماره دو می‌گوید: «با گذشت زمان حس عجیبی نسبت به این کودکان پیدا کردم مانند یک دوست داشتن غریزی. تابستان که در خانه بودم دلتنگشان می‌شدم مدام تلفن می‌کردم و با آنها در ارتباط بودم. حس عجیبی داشتم انگار که فرزند خودم هستند.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره دو می‌افزاید: «حس خوبی دارد مثلاً کودکانی هستند که فحش می‌دهند ولی درکی از چیزی که می‌گویند ندارند فقط از افراد دیگر یاد گرفته‌اند و بسیار پاک و معصوم هستند. حتی دانش‌آموزی که من را می‌زد هم دوست دارم و با هم

پیدا کردم.» و مشارکت‌کننده شماره هفت می‌افزاید: «من و همکارانم خیلی خواهان و پیگیر دوره‌های آموزشی که از طریق اداره آموزش و پرورش برگزار می‌شد بودیم؛ ولی به نظر من آموزش و پرورش نباید به این راحتی از این دانش‌آموزان و معلمان که به آنها درس می‌دهند بگذرند و در گذاشتن دوره‌های خاص بسیار کوتاهی کردند.»

کاربردی نبودن دوره‌های برگزار شده؛ حتی در مواردی که دوره‌های آموزشی برگزار می‌شود، این دوره‌ها معمولاً کاربردی و مؤثر نیستند. مشارکت‌کننده شماره سه می‌گوید: «دوره‌هایی که برگزار می‌کنند باید کاربردی‌تر باشد ولی بیشتر دوره‌های تئوری برگزار می‌کنند چون وقتی کارگاهی برگزار می‌شه بیشتر حالت سخنرانی دارد. کاش بیشتر دوره‌هایی که برگزار می‌شود حالت عملی داشته باشد.»

۴. عدم علاقه

عدم علاقه به کار در حوزه آموزش استثنایی، می‌تواند باعث کاهش انگیزه و عملکرد معلمان شود. مشارکت‌کننده شماره یک می‌گوید: «انتخاب این رشته از رو علاقه نبود.» و مشارکت‌کننده شماره چهار می‌افزاید: «سه نفر بودیم که یکی از ما زیاد به انجا علاقه نداشت و در این مدرسه نماند.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره هفت می‌گوید: «اصلاً انتخاب خودم نبود و به من زنگ‌زدن و گفتن که این طرح شامل شما می‌شود و باید به مدارس استثنایی بروید و ماهم برای اینکه زود جذب بشیم و بهانه‌ای دست آنها ندهیم این کار را قبول کردیم.»

۳-۳ چالش‌های ویژگی دانش‌آموزان و

فرآیند یادگیری

این مضمون اصلی به مشکلاتی اشاره دارد که

تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، تعاملی و ساختاری شکل می‌گیرد. بر اساس این یافته‌ها، ورود معلمان غیرمتخصص به این حوزه فرایندی پیچیده و چندبعدی است که با چالش‌های حرفه‌ای، آموزشی و سازمانی همراه است. با این حال، داده‌ها مبین آن است که معلمان با تکیه بر تاب‌آوری فردی و تلاش برای سازگاری با شرایط آموزشی توانسته‌اند به تدریج راهبردهایی برای مواجهه با این چالش‌ها و ادامه فعالیت حرفه‌ای خود در این محیط بیابند.

یکی از مهم‌ترین مضامین استخراج‌شده، تلاش معلمان برای درک و شناخت کودکان با نیازهای ویژه بود. این یافته نشان داد که تلاش مذکور نقش محوری در فرایند سازگاری معلمان ایفا می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا روش‌های آموزشی مناسب‌تری را به کار گیرند و در عین حال رابطه‌ای صمیمانه و حمایتی با دانش‌آموزان برقرار کنند. در کنار این موضوع، عوامل فردی - انگیزشی معلمان و همچنین نحوه تعامل با خانواده‌ها و والدین دانش‌آموزان نیز از جمله مؤلفه‌هایی بودند که بر ادراک، نگرش و تجربه حرفه‌ای آن‌ها تأثیر داشتند.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که معلمان غیرمتخصص با چالش‌های متعددی در حوزه‌های ساختاری - سازمانی، آماده‌سازی و آموزش معلم و نیز ویژگی‌های دانش‌آموزان و فرایند یادگیری مواجه بودند. کمبود آموزش‌های تخصصی، محدودیت منابع و امکانات، و پیچیدگی نیازهای آموزشی دانش‌آموزان از جمله عواملی بودند که تجربه تدریس در این مدارس را برای معلمان دشوارتر می‌کردند. در

در ارتباط هستیم. به خاطر معصومیت و پاکی خیلی دوست‌داشتنی هستند.»

سختی کار؛ تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به دلیل رفتارهای چالش‌برانگیز و نیازهای خاص آن‌ها، می‌تواند بسیار دشوار و طاقت‌فرسا باشد. مشارکت‌کننده شماره ده می‌گوید: «مثلاً بچه‌ای بود که مدام هم کلاسی‌ها را کتک می‌زد. مدرسه مختلط بود و هم کلاسی‌های دختر را می‌زد و وقتی مانع کتک‌زدنش می‌شدم به خودم حمله‌ور می‌شد یا برای جلب توجه وسط کلاس می‌ایستاد و بدنش را شل می‌کرد و زمین می‌افتاد و یا دفتر و مداد بقیه و حتی وسیله‌های خودش را می‌شکست.» مشارکت‌کننده شماره شش نیز تأکید می‌کند: «اگر بگویم مشکلات بسیار زیادی در این مدارس وجود ندارد اغراق کرده‌ام.»

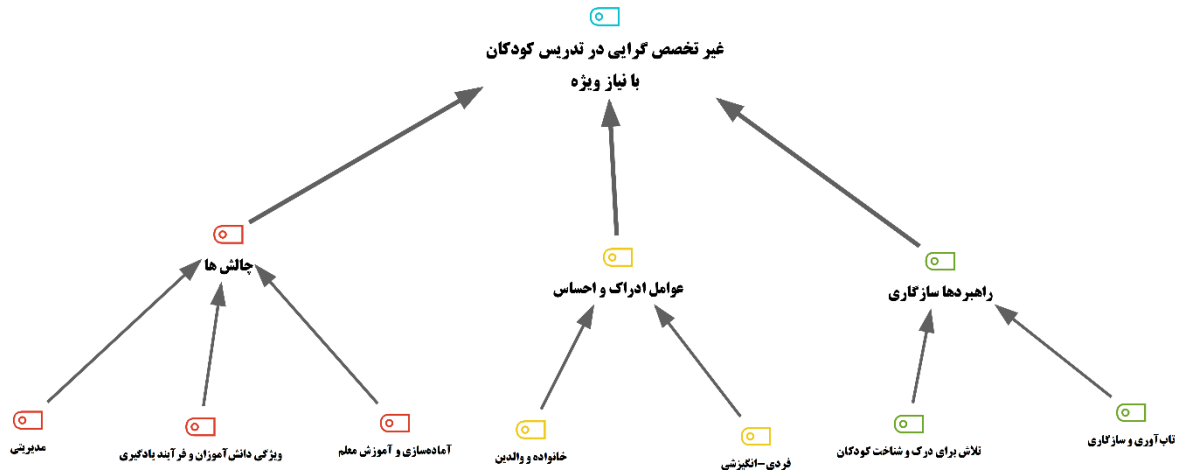
افزایش دانش‌آموزان تربیت‌پذیر در مدارس؛ افزایش تعداد دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری و ذهنی (تربیت‌پذیر) در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، می‌تواند باعث افزایش بار کاری معلمان و کاهش کیفیت آموزش شود. مشارکت‌کننده شماره پنج می‌گوید: «متأسفانه دانش‌آموزان تربیت‌پذیر نیز زیاد شدند.» همچنین، مشارکت‌کننده شماره پنج می‌افزاید: «خصوصاً در برنامه سنجش وقتی می‌بینند که برخی کودکان تربیت‌پذیر هستند چرا در مدرسه استثنایی راه می‌دهند. این کار باعث می‌شود کار معلم سخت‌تر شود و بیشتر انرژی خود را صرف این دانش‌آموزان می‌کنند و وقت کمتری برای دیگر دانش‌آموزان دارند و تعداد دانش‌آموزان تربیت‌پذیر بیشتر شده.»

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که

فردی، تلاش برای درک و شناخت کودکان، عوامل فردی - انگیزشی، تعامل با خانواده و والدین، چالش‌های آماده‌سازی و آموزش معلم، ویژگی‌های دانش‌آموزان و فرایند یادگیری و نیز چالش‌های ساختاری - سازمانی است. این عوامل در کنار یکدیگر چارچوبی از شرایط و تجاربی را شکل می‌دهند که نحوه مواجهه معلمان غیرمتخصص با محیط آموزشی و فرایند تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه را تبیین می‌کند.

عین حال، تلاش برای شناخت بهتر دانش‌آموزان و تطبیق شیوه‌های آموزشی با نیازهای آن‌ها به عنوان یکی از اصلی‌ترین راهبردهای معلمان در مواجهه با این چالش‌ها شناسایی شد.

در نهایت، بر اساس تلفیق مضامین و مقوله‌های استخراج‌شده از تحلیل داده‌ها، مدل مفهومی تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه ترسیم گردید (شکل ۱). این مدل نشان می‌دهد که تجربه معلمان در این مدارس حاصل تعامل میان مجموعه‌ای از عوامل از جمله تاب‌آوری و سازگاری



شکل شماره ۱. مدل مفهومی تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه

نتیجه‌گیری و بحث

همان‌طور که در بخش یافته‌ها عنوان شد، مضامین اصلی پژوهش با یکدیگر تعامل دارند و تشکیل یک نظام پیچیده از عوامل مؤثر بر تجارب معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه را می‌دهند. درک این روابط و تعاملات می‌تواند به ارائه راهکارهایی برای بهبود شرایط کاری معلمان و ارتقای کیفیت آموزش در این مدارس کمک کند.

یافته‌ها نشان می‌دهند که ورود معلمان فاقد تخصص به این عرصه، علی‌رغم چالش‌های متعدد، می‌تواند با راهبردهای سازگاری و تلاش برای درک ویژگی‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان، به تجربه‌ای مثبت و مؤثر تبدیل شود. این یافته‌ها در راستای مطالعاتی است که بر اهمیت تدریس خارج از تخصص و چالش‌های آن تأکید می‌کنند (اینگرسول، ۱۹۹۹؛ هابز، ۲۰۱۲) و درعین حال، بر نقش کلیدی ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلمان در موفقیت آن‌ها در این شرایط تأکید دارد (حسین‌پور، سعیدی و عبدی، ۲۰۲۱).

تاب‌آوری و سازگاری به‌عنوان یکی از مضامین اصلی، نشان می‌دهد که معلمان غیرمتخصص باتکیه بر صبوری، انعطاف‌پذیری و تلاش برای یادگیری مستمر، توانسته‌اند با شرایط دشوار تدریس در مدارس کودکان با نیازهای ویژه سازگار شوند. این یافته با نتایج پژوهش شیربگی، سعیدی و نعمتی (۲۰۱۸) همسو است که بر اهمیت تداوم و گسترش تدریس خارج از تخصص و ضرورت توانمندسازی معلمان تأکید می‌کند.

تلاش برای درک و شناخت کودکان نیز به‌عنوان یک مضمون اصلی دیگر، نشان می‌دهد که معلمان غیرمتخصص

با تمرکز بر ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، ایجاد یک محیط امن و حمایتی، و همدلی با آن‌ها، توانسته‌اند ارتباط مؤثرتری با دانش‌آموزان برقرار کنند. این یافته با تأکیدات پژوهش‌های مرتبط با آموزش و پرورش استثنایی (زینلی و همکاران، ۲۰۲۲) بر اهمیت درک نیازهای منحصر به فرد دانش‌آموزان و ارائه خدمات آموزشی متناسب با آن‌ها، همخوانی دارد.

این پژوهش همچنین نشان داد که معلمان غیرمتخصص با چالش‌های متعددی در حوزه‌های ساختاری - سازمانی (مانند کمبود امکانات و نیرو)، آماده‌سازی و آموزش معلم (مانند عدم برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب)، و ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری مواجه هستند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در مورد مشکلات تدریس خارج از تخصص (اینگرسول، ۲۰۰۱) و چالش‌های آموزش و پرورش استثنایی (قنبری و همکاران، ۲۰۱۸) همسو است.

در ادامه، یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش، یعنی عوامل مؤثر بر ادراک و احساس معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتایج نشان داد که عوامل فردی - انگیزشی نقش بسزایی در شکل‌گیری نگرش و احساسات مثبت معلمان دارند. تمایل به کمک به دانش‌آموزان، علاقه به کار در حوزه آموزش و پرورش، و احساس رضایت از انتخاب شغل، از جمله عواملی هستند که معلمان را به ادامه فعالیت در این حوزه ترغیب می‌کنند. این یافته‌ها با پژوهش‌های مرتبط با انگیزش شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان همسو است (حسین‌پور، سعیدی و عبدی، ۲۰۲۱).

مضامین فرعی مربوط به این مضمون اصلی، نشان

همسو است (مارایس و میر، ۲۰۰۴). کمبود منابع و امکانات، منجر به افزایش بار کاری معلمان و کاهش کیفیت آموزش می‌شود و در نهایت، بر رضایت شغلی و عملکرد آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد.

چالش‌های مرتبط با آماده‌سازی و آموزش معلم نیز قابل توجه است. معلمان غیرمتخصص اغلب با کمبود آموزش‌های تخصصی، عدم برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب، و فقدان حمایت‌های لازم در سال‌های اول خدمت مواجه هستند. این کمبودها، آن‌ها را در مواجهه با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیز، ناتوان می‌کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های اینگرسول (۲۰۰۱) و هابز (۲۰۱۲) در مورد مشکلات تدریس خارج از تخصص همخوانی دارد.

علاوه بر این، معلمان غیرمتخصص با چالش‌های مرتبط با ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری نیز مواجه هستند. وجود دانش‌آموزان با معلولیت‌های متعدد، دشواری در ارائه آموزش‌های فردی‌شده، و افزایش تعداد دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری، از جمله موانعی هستند که معلمان را با چالش‌های جدی روبرو می‌کند.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، با مجموعه‌ای از چالش‌های پیچیده و چندبعدی روبرو هستند. رفع این چالش‌ها نیازمند یک رویکرد جامع و هماهنگ است که شامل سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌ها، ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، و فراهم کردن منابع و امکانات لازم برای حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باشد. همچنین، اتخاذ سیاست‌های حمایتی و تشویقی برای جذب و حفظ معلمان متخصص در این حوزه، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و ارتقای رفاه دانش‌آموزان کمک کند.

می‌دهند که تجربیات قبلی معلمان در ارتباط با افراد دارای نیازهای ویژه، می‌تواند تأثیر مثبتی بر نگرش آن‌ها داشته باشد. همچنین، تأکید بر علاقه به کار و جایگاه آن در مقابل داشتن مدرک تحصیلی مرتبط، نشان‌دهنده اهمیت ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی معلمان در موفقیت آن‌ها در این حوزه است. این یافته‌ها با تأکیدات تیلور و فرانسیس (۲۰۱۰) بر اهمیت داشتن دانش پایه، مهارت‌های ارتباطی و تعهد حرفه‌ای در تدریس، همخوانی دارد.

در مقابل، تعامل با خانواده و والدین دانش‌آموزان نیز می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر ادراک و احساسات معلمان داشته باشد. عدم پذیرش فرزند از سوی والدین، برخوردهای نامناسب، و کمبود آگاهی و توان مالی خانواده‌ها، می‌تواند باعث ایجاد استرس و نارضایتی در معلمان شود. این یافته‌ها با پژوهش‌های مرتبط با نقش خانواده در آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه همسو است و بر اهمیت برقراری ارتباط مؤثر و ایجاد یک فضای حمایتی برای خانواده‌ها تأکید می‌کند.

در نهایت، نتایج مربوط به سؤال سوم پژوهش، یعنی چالش‌های پیش روی معلمان غیرمتخصص در مدارس کودکان با نیازهای ویژه، مورد بررسی قرار می‌گیرد. یافته‌ها نشان داد که این معلمان با طیف گسترده‌ای از چالش‌ها در سه حوزه اصلی مواجه هستند: ساختاری-سازمانی، آماده‌سازی و آموزش معلم، و ویژگی دانش‌آموزان و فرآیند یادگیری.

چالش‌های ساختاری-سازمانی شامل کمبود امکانات، نیروی متخصص، و سازماندهی نامناسب، از جمله موانعی هستند که معلمان غیرمتخصص را با مشکلات متعددی روبرو می‌کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین در مورد مشکلات سیستم آموزشی در مناطق کم‌برخوردار و مدارس استثنایی

دیدگاه والدین درباره کیفیت تدریس و همکاری با مدرسه می‌تواند شناخت کامل‌تری فراهم کند.

محدودیت‌های تحقیق

همانند بسیاری از پژوهش‌های کیفی، این مطالعه نیز محدودیت‌هایی دارد که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد:

محدود بودن میدان پژوهش به یک استان
نتایج این پژوهش تنها بر اساس تجارب معلمان استان
کردستان است و نمی‌توان آن را به تمام مناطق کشور تعمیم
داد.

پژوهش‌های آتی می‌تواند بر بررسی راهکارهای عملی برای رفع این چالش‌ها و ارتقای کیفیت آموزش در مدارس کودکان با نیازهای ویژه تمرکز کند.

پیشنهاد‌های پژوهشی

باتوجه به تمرکز این پژوهش بر تجارب معلمان غیرمتخصص در استان کردستان، انجام مطالعات زیر در ادامه می‌تواند موجب تکمیل و تعمیق دانش موجود در این حوزه شود:

بررسی تطبیقی تجارب معلمان متخصص و غیرمتخصص
مطالعه نقش حمایت سازمانی در افزایش تاب‌آوری
معلمان غیرمتخصص.

References

- Arkansas Department of Education. (۲۰۰۵). Rules governing professional development .
- Armour, R & Williams, B. (۲۰۲۲). Reliability and Validity in Quantitative and Qualitative Research. Introducing, designing and conducting research for Paramedics, .۶۹-۷۲
- Asadiyan, S. Piry, M & Saadatfar, R. (۲۰۱۷). Effective teaching in elementary school for vocational training of teachers and the relationship between dual-purpose teaching. Journal of Curriculum Studies in Elementary School, ۸(۱۵), ۱۱۳-۱۳۴. [persian]
- Barzegari Bafrouei, K. Ganji, Z & Shirjahani, A. (۲۰۱۶). A comparison of general health and irrational beliefs of teachers in exceptional and regular schools. Exceptional Education, ۱۶(۱). [persian]
- Bernard, J. M. (۱۹۷۹). Supervisor training: A discrimination model. Counselor education and supervision, ۱۹(۱), .۶۰-۶۸
- Boround, G. (۲۰۱۵). Examining the relationship between role transparency and awareness of job descriptions with job commitment and job performance of principals in Shavur region schools. Master's thesis, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. [persian]
- Brinker, R. P & Thorpe, M. E. (۱۹۸۴). Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. Exceptional Children, ۵۱(۲), .۱۶۸-۱۷۵
- Butler, J. A. Rogers, L & Modaff, D. P. (2019). Communicative challenges in the parent-teacher relationship regarding students with special needs.

- CTAMJ: *Communication Theory and Methodology Journal*, 2019, 7-19.
- Faraji, Z & Amiri, A. (۲۰۲۲). Representing the experiences of unprofessional teaching of geography teachers; A phenomenological research. *Research in Social Studies Education*, ۴(۳(۱۳)), ۱۳۷-۱۶۱. [persian]
- Ganser, T. (۲۰۰۰). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, ۸۴(۶۱۸), ۶-۱۲
- Ghanbari, S. Ahmadi, M. Abdolmaleki, J. Heidari Soroushjani, N & Amani, M. (۲۰۱۸). The role of teacher professionalism in school effectiveness. *Teacher Professional Development*, ۳(۲), ۱-۱۸. [persian]
- Gharami, M. R. (۲۰۰۳). The effect of blind students on sighted students on learning English language skills in elementary schools. *Journal of Research in Educational Innovation*, ۲(۲), ۱۱۷-۱۳۴. [persian]
- Hejazi, S. Y. Pardakhti, M. R & Shahpasand, M. R. (۲۰۰۹). *Approaches to professional development of teachers*. Tehran: Tehran University Press. [persian]
- Hobbs, L. (۲۰۱۲). Teaching 'out-of-field' as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, ۱۱, ۲۷۱-۲۹۷
- Hooman, H. (2022). *Foundations of qualitative research theory* (4th ed.). Tehran: SAMT. [persian]
- Hoseinpour, S. Saidi, F & Abdi, H. (۲۰۲۱). Comparing self-efficacy and job commitment of teachers with teaching in specialized and non-specialized fields in the elementary level of district ۱ of Sanandaj education and training. *Journal of Educational Research*, ۱۶(۶۴), ۲۰۰-۱۷۹. [persian]
- Ingersoll, R. (۱۹۹۹). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, ۲۸(۲), ۲۶-۳۷
- Ingersoll, R. (۲۰۰۱). Rejoinder: Misunderstanding the problem of out-of-field teaching. *Educational Researcher*, ۳۰(۱), ۲۱-۲۲
- Jafari, H. Abolghasemi, M. Ghahramâni, M. Khorasanian, E., & Ghobadiyan, M. (۲۰۱۸). Content factors of professional development of primary school teachers of exceptional schools with intellectual disability group in Tehran. *Journal of Exceptional Children*, ۱۸(۲), ۷۷-۸۶. [persian]
- Khanjani, Z & Bahari, A. (۲۰۰۴). Examining the views of regular, exceptional and inclusive teachers on inclusive education of exceptional children. *Exceptional Children Research (Research in the Field of Exceptional Children)*, ۴(۴-۱(۱۴-۱۱)), ۳۳-۵۰. [persian]
- Kirk, S. A. Gallagher, J. M & Coleman, M. R. (۲۰۰۰). *Psychology and education of exceptional children* (۲nd ed.). Boston: Houghton Mifflin. [persian]
- Lang, J. Thomas, J. L. Bliese, P. D & Adler, A. B. (۲۰۰۷). Job demands and job performance: The mediating effect of psychological and physical

- strain and the moderating effect of role clarity. *Journal of Occupational Health Psychology*, ۱۲(۲), ۱۱۶-۱۲۴.
- Marai, P & Meier, C. (۲۰۰۴). Hear our voices: Student teachers' experiences during practical teaching. *Africa Education*, ۳۴(۶), ۸۶-۱۰۰.
- McConney, A & Price, A. (۲۰۰۹). Teaching out-of-field in Western Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, ۳۴(۶), ۸۶-۱۰۰.
- Oranga, J. Obuba, E & Boinett, F. J. (2022). Barriers to parental involvement in the education of learners with intellectual disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, 10(2), 410-423. DOI: [10.4236/jss.2022.102029](https://doi.org/10.4236/jss.2022.102029)
- Rahbar Karbasdeh, F. Hosseinkhanzadeh, A & Rahbar Karbasdeh, I. (۲۰۱۶). A comparison of job stress and job satisfaction in teachers of students with intellectual disabilities and teachers of regular students. *Exceptional Education*, ۱۴(۱), ۲۵-۳۱. [persian]
- Rohani, A & Ma'navipour, D. (۲۰۰۹). Incentives and deterrents in the teaching profession for exceptional students. *Journal of Exceptional Children*, ۹(۴), ۳۲۱-۳۳۰. [persian]
- Sharifi Daramadi, P. (۲۰۰۳). [Psychology of exceptional children] (Persian). Tehran: Psychometry .
- Shariyatmadari, A. (۲۰۱۶). Principles and philosophy of education. Tehran: Amir Kabir Publications Institute. [persian]
- Shirbegi, N. Saidi, F & Nemati, S. (۲۰۱۸). Unprofessionalism of teachers: Experiences of teaching outside of their specialization. *New Educational Thoughts*, ۱۴(۲), ۱۳۹-۱۶۶. [persian]
- Suett-Nicholson, A. (2019). *Increasing Parental Involvement of Special Education Students: The individualize Education Plan Team Including Parent Participation and Student Achievement* (Doctoral dissertation, University of St. Francis).
- Suzuki, T. Uehara, S & Kobayashi, K. (۲۰۰۹). Multigrade teaching training in Nepal: Diversity of practice and impact of training. *Journal of International Cooperation Studies*, ۱۶(۳), ۱۲۳-۱۴۱. [persian]
- Taole, M. J. (۲۰۱۷). Identifying the professional knowledge base for multi-grade teaching. *Gender and Behaviour*, ۱۵(۴), ۱۰۴۱۹-۱۰۴۳۴.
- Torani, H. (۲۰۰۵). School curriculum management. Tehran: Nashre Tezkiyeh. [persian]
- Zeynali, S. Makari, S. Moradi, Z & Ali Babaii, M. (۲۰۲۲). Education of exceptional children, ۵th National Interdisciplinary Research Conference in Management and Humanities. [persian]
- Ziaei, S. (۲۰۰۳). The global movement towards inclusive education. *Exceptional Education*, ۱۸(۹), ۳۳-۳۴.