

Lived experiences of exceptional teachers from virtual teaching challenges in the curriculum new space

Hamideh Pakmehr¹, Sedighe Kazemi^{*2}

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۱۸

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۲۲

Accepted Date: 2021/09/09

Received Date: 2021/05/12

Abstract:

Considering the corona pandemic and changing the teaching environment and implementation of the curriculum of students with special needs, the present study was conducted to investigate the lived experience of teachers of these students from the challenges of virtual education. The present study was methodologically, qualitatively phenomenological and the participants included all exceptional primary school teachers in Yazd province in the academic year 2020-2021. Sampling was performed by purposeful criterion-based method and after the theoretical saturation of the interviews, a total of 426 significant expressions were identified by the Mustacas method. In the next step, the obtained expressions are classified into 6 themes and 24 sub-themes and two categories of contextual and structural categories. New offered. Findings in the category of contextual conditions show that teachers have described three central themes of education, emotions and relationships and interactions. In the category of structural conditions, teachers have described the three main themes of exceptional / special education requirements, curriculum implementation and the support needed by teachers and families during the coronation period. The special educators in this study, at the beginning of the Covid 19 epidemic, described the underlying conditions in the initial exposure to the corona in such a way that in the first months, their relationship with students and colleagues and other staff was more or less sudden. As a result of unpreparedness for such situations, teachers reported different and often negative feelings and emotions under these background conditions, which were a kind of confusion and ambiguity due to the inability to predict the situation and the duration of the current situation and the

1. Assistant Professor, Department of Educational Science, Imam Reza International University, Mashhad, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Hasheminejad Campus, Mashhad, Farhangian University. Tehran. Iran.

* Corresponding Author :

Email: S.Kazemi@cfu.ac.ir

inconsistency of this. The conditions were similar to the previous conditions of teaching and learning environment. Most of these teachers were not prepared for this situation and their families and students were in the same situation. Teachers in this new ecosystem, after a bit of delay and confusion, developed tools to communicate with students and their families, although there was no ready-made and interactive platform and even minimal telephone and WhatsApp communication between teachers and family and knowledge. Students often did not replace face-to-face training, and on the other hand, ready-made content for these students was less available in groups and networks. In the secondary encounter, other feelings and emotions such as hardship and the feeling of tiredness and pressure, imposition and coercion, and even fruitlessness and fruitlessness were experienced by the participating teachers. Teachers faced multiple directives and unstable working conditions, and on the one hand, due to the unpreparedness and training for virtual teaching on the other hand, and on the other hand, the individual conditions and differences of their students, they felt left alone and without support. They have to endure this hardship and pressure alone. Although the time for direct e-learning was reduced, teachers needed much more time than before to prepare content to meet the different needs of their students, sending content and uploading it, which prevented them from communicating well with their own family members while at home. They were present but they were practically doing their job. On the other hand, in order to better cover the educational needs as much as possible, and the protocols and circulars and the school principal allowed, the face-to-face education of the students was also on the teacher's agenda. After a while, the teachers felt tired and difficult. The principals' insistence on loading the production of teacher-made content also added to the feeling of compulsion and imposition of conditions, and the feeling of fruitlessness and ineffectiveness of this type of education for such students and uncertainty about students' learning and learning rate also reinforced undesirable feelings. Only one participating teacher reported feeling happy and satisfied with the students' progress. Teachers acquired relative distance learning skills along the way, but all teachers in the study in all groups with impaired vision, hearing, learning disabilities and autism believe that despite this, self-empowerment with technology and software The tools are much more effective in face-to-face education for these students, and they feel self-sufficient when they experience the classes in person and in direct, immediate, continuous, and close contact with their students. In structural themes, the participating teachers paid attention to the requirements of exceptional / special education in order to create a more effective teaching experience in this course, and to the cooperation or non-cooperation of parents and family in the student education path as the main factor in advancing the learning process in pre-school. Corona and Corona spoke about their

experiences of parental cooperation and non-cooperation due to cultural, educational and economic poverty. On the other hand, the participating teachers in their experiences stressed the need to pay attention to individual differences and to have flexibility in time and content in the programs, even in the corona period and the new ecosystem. They talked about their creativity in implementing the curriculum under Corona conditions due to the short time and compactness of the content, and the dynamic identity of the curriculum by teachers with new goals and selective attention to the content and its integration. Teachers in this new environment needed professional, administrative, technical and technological, economic and social support, and also explained the support needed by families in these dimensions. The result of this study shows the attention to the support needed by teachers and families of these students in designing programs and policies according to the requirements of special education in the event of such crises. Although teachers in the new ecosystem have been creative in implementing the curriculum, the content received by students in this course requires careful assessment in the post-coronary course and compensatory training. Life skills and self-help and social skills that are required for special education training are marginalized in this course and training is often superficial and evaluation of results requires retesting. Cooperation between the rehabilitation and administrative teams in education needs to be improved and expanded.

Keywords: curriculum, students with special needs, lived experience, virtual teaching, corona pandemic.

تجربیات زیسته معلمان استثنایی از چالش‌های تدریس مجازی در فضای جدید برنامه درسی

حمیده پاک‌مهر^۱، صدیقه کاظمی*^۲

چکیده

با عنایت به پاندمی کرونا و تغییر فضای تدریس و اجرای برنامه‌درسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مطالعه حاضر با هدف بررسی تجربه‌زیسته معلمان این دانش‌آموزان از چالش‌های تدریس مجازی انجام شده است. پژوهش از نظر روش‌شناسی، کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی با استفاده از روش تحلیل داده‌های پدیدارشناسی تجربی و متعالی موستاکاس انجام شده است. مشارکت‌کنندگان شامل کلیه آموزگاران استثنایی دوره ابتدایی استان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. نمونه‌گیری با شیوه هدفمند ملاک محور تا حد اشباع داده‌ها انجام گرفت. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. تمامی مصاحبه‌ها با روش هفت مرحله‌ای موستاکاس تحلیل و کدگذاری شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، در مجموع ۴۲۶ عبارت معنادار شناسایی شده اند. در مرحله بعد، عبارت‌های به‌دست‌آمده در ۶ مضمون و ۲۴ زیر مضمون و دو دسته ی مقولات زمینه‌ای و ساختاری طبقه‌بندی گردیده و با تلفیق نتایج، توصیف جامع و کاملی از تجارب زیسته معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از چالش‌های تدریس مجازی در زیست بوم جدید ارائه شده است. با عنایت به یافته‌های حاصل، توجه به حمایت‌های مورد نیاز معلمان و خانواده‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کاهش چالش‌های تدریس مجازی معلمان استثنایی و برنامه‌های جبرانی برای دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تجربه زیسته، تدریس مجازی، پاندمی کرونا.

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع). مشهد، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، تهران، ایران،

*نویسنده مسئول:

مقدمه

کرونا ویروس برای اولین بار در شهر ووهان چین گزارش و با پخش این ویروس در کل دنیا، افراد بسیاری را مبتلا کرد (Suresh, Naveen, Jothi, 2021, Xiao, 2020). طبق گزارش های ارائه شده، با توجه به سرعت انتقال این بیماری و مرگ و میر ناشی از آن، کووید ۱۹ در زندگی روزمره اختلال ایجاد نمود و موجب تنش، افسردگی و هراس فراوانی در بین افراد جامعه گردید (et al., 2020)؛ Battegay, Wang et al., 2020؛ Adhikari et al., 2020). بروز مشکلات اقتصادی، اضطراب، کاهش تعاملات اجتماعی، ایجاد فشار روانی در خانواده، محدود شدن کودکان در منزل و به دور از فضای مدرسه و همسالان از جمله پیامدهای منفی آن می باشد (Chan et al., 2020). علاوه بر آن، با شیوع این ویروس، نظام های آموزشی دنیا نیز متحول و آموزش با ابزارها و محیط های جدید ارتباطی روبرو شد. تعداد زیادی از مدارس و مراکز آموزشی فعالیت های حضوری خود را تعطیل و شیوه های آموزش و یادگیری الکترونیکی به ویژه آموزش آنلاین جایگزین آموزش چهره به چهره گردید (Li, Guan, Wu, 2020؛ Wang, Zhou, Tong, 2020). در حال حاضر فعالیت های حضوری در تعداد زیادی از مدارس تعطیل و شیوه های آموزش از حضوری به نظام آموزش آنلاین تغییر یافته بود که این شرایط به وضوح در ایران و سایر کشورهای جهان قابل مشاهده است (Jafari & Mousavi, 2020). به عنوان مثال، کشور چین با کمک نرم افزارهای Fanya, Ding Ding و سایر نرم افزارهای موجود از آموزش آنلاین استقبال کرد (Bao, 2020). وزارت تحصیلات ترکیه (Beltekin and Kuyulu, 2020)، کالج ها و مدارس هند، کمیسیون آموزش در فیلیپین (Moralista et al., 2020)، کره جنوبی (Jeong & So, 2020) و پاکستان (Anwar & Adnan, 2020) شروع یادگیری از راه دور با امکانات دیجیتالی را اعلام نمودند. در کشور ما نیز با توجه به تعطیلی مدارس و شعار وزارت آموزش و پرورش مبنی بر «آموزش تعطیل نمی باشد»، تلاش های گسترده ای از سوی وزارت آموزش و پرورش انجام گردید تا بستر مناسب جهت آموزش آنلاین فراهم گردد (Etetadi, Sakhaei, Pourrajab and Kiani, 2020). در همین راستا، سناریوهای مختلفی طراحی و اجرایی گردید که از جمله آن ها می توان به آموزش دروس از طریق شبکه تلویزیونی آموزش، شاد، تهیه لوح های فشرده آموزشی و تدوین درسنامه اشاره نمود (Rezaei, 2020). هر چند ظهور شبکه های اطلاع رسانی، چند رسانه ای ها و فناوری های ارتباطی، روش های جدیدی را پیش روی طراحان، برنامه ریزان و مجریان برنامه تعلیم و تربیت قرار داد (Shahidi & Mohammadyari Yalquz Aghaj, 2020) و استفاده از آموزش آنلاین در پاندمی

کرونا توانست تا حد زیادی از گسترش ویروس جلوگیری کند؛ اما معلمان را با چالش‌های اساسی مواجه ساخت (Abolmaali & Hosseiny, 2020)؛ آموزش آنلاین، یک سیستم آموزش از راه دور است که در آن با دسترسی به اینترنت، معلمان برای آموزش و تدریس دانش‌آموزان خود از شیوه‌های مجازی استفاده می‌کنند (Yulia, 2020). به عبارتی، آموزش آنلاین، شیوه‌ای از آموزش است که فراگیر بدون نیاز به حضور یاددهنده می‌تواند مطالب را یاد بگیرد. در واقع یک محیط آموزشی مجازی در شبکه بوده و موضوع‌های درسی چنان طراحی می‌شوند که فراگیران را به بهترین صورت برای یادگیری هدایت کند (Mohammadyari Yalquz Aghaj & Shahidi, 2020). در این شیوه آموزشی، معلم و دانش‌آموزان می‌توانند با استفاده از دستگاه‌های مختلف نظیر تلفن همراه، لپ‌تاپ و کامپیوتر و با دسترسی به اینترنت در هر محیطی اعم از منزل، تحت آموزش و یادگیری قرار گیرند (Dhawan, 2020). هر چند تحصیل در هر کجا، در هر زمان، امکان صرفه‌جویی در مقدار قابل توجهی از هزینه، بدون رفت و آمد، انعطاف‌پذیری محتوا و صرفه‌جویی در وقت از ظرفیت‌های آموزش مجازی است (Ferri et al., 2020)؛ لیکن، در آموزش و پرورش استثنایی/ ویژه چالش‌های اساسی و دشواری‌های فراوانی را به همراه داشته است. به زعم Letzel, Tarini, Schwab Lindner, (2021) اکنون که تعطیلی مدارس در سراسر جهان به دلیل همه‌گیری COVID-19 مشکلات بزرگی را برای سیستم نظام آموزشی ایجاد کرده، این وضعیت برای معلمان، والدین و دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه بسیار چالش‌برانگیز بود. معلمان مجبور شدند دستورالعمل خود را به طور خلاصه با یادگیری از راه دور تطبیق دهند و در این شرایط، دانش‌آموزان نیاز به توجه خاص و حمایت فردی از جانب معلمان خود داشتند؛ به ویژه که احتمال تداوم این بیماری در سال‌های آینده و لذا، استمرار آموزش آنلاین وجود دارد. قاعدتاً با توجه به اینکه حرکت روان از آموزش متعارف به مجازی نمی‌تواند به سرعت رخ دهد؛ چنین تحول سریعی با موانع و چالش‌های مختلفی به‌ویژه برای گروه دانش‌آموزان همراه دارای نیاز ویژه است (et al., 2020). هر چند در تهیه منابع پشتیبانی نظیر دستگاه‌های دیجیتال و همچنین طراحی موقعیت‌های یاددهی و یادگیری به شکل فردی و متناسب با نیازهای ویژه دانش‌آموزان از جمله اقداماتی بوده که توسط سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در شرایط کرونا صورت پذیرفته است (Lindner et al, 2021)؛ لیکن معمولاً این گروه در اپیدمی کرونا به حاشیه رانده شده و از مشارکت مفید در تجارب آموزشی و دسترسی راحت به آموزش محروم

گردیده‌اند (Kilinc, 2019). علاوه بر آن، معلمانی که با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه سر و کار دارند نیز، مشکلات زیادی را در تدریس و تعامل با دانش‌آموزان متحمل شدند (Lindner et al, 2021). در اپیدمی کرونا، بسیاری از مؤسسات آموزشی که قبلاً تمایلی به تغییر رویکرد سنتی خود نداشتند، ناچار به پذیرش آموزش و یادگیری آنلاین شدند. لذا، قرارگیری در چنین شرایطی، نیازمند یافتن راه‌حل‌های جدید و استقبال از نوآوری و تغییر در برنامه‌های درسی است. هر چند معلمانی که به روش‌های سنتی آموزش در قالب سخنرانی‌های حضوری عادت کرده‌اند، غالباً در پذیرش هرگونه تغییر مقاومت می‌کنند؛ اما در میان این بحران بزرگ، جز سازگاری با شرایط فعلی و پذیرش تغییر، گزینه منتخبی که منطبق با شرایط موجود باشد، وجود ندارد. بنابراین، استقبال از آموزش آنلاین مفید خواهد بوده و می‌تواند نوآوری‌های شگفت‌انگیزی را در حوزه آموزش به همراه داشته باشد. البته این گفته ناشی از بی‌تفاوتی در مواجهه با شکاف نابرابر دیجیتالی نیست؛ چرا که هزینه‌های سنگین جهت تأمین وسایل دیجیتالی و بسته‌های اینترنتی برخی از والدین را با محدودیت مالی مواجه ساخته و عدم دسترسی برخی فراگیران به فناوری‌های آنلاین منجر به متضرر شدن آنان در آموزش مجازی شده است که این شکاف دیجیتالی به تبع می‌تواند نابرابری‌ها را گسترش دهد (Dhawan, 2020). به‌زعم برخی از دانش‌آموزان، آموزش آنلاین نسبت به کلاس‌های معمول، استرس بیشتری را به آنان تحمیل می‌کند؛ چرا که در آموزش‌های حضوری، مشارکت در فرآیند یادگیری و حمایت همکلاسی‌ها استرس را قابل کنترل می‌کند (Rarkryan, 2020).

پژوهشگران در مطالعه‌ای با عنوان «هنگامی که خانه به مدرسه تبدیل می‌شود - خواسته‌های جدید دانش‌آموزان با نیازهای ویژه آموزشی، والدین و معلمان آنها در قرنطینه کووید ۱۹» دریافتند که وضعیت قرنطینه و آموزش در خانه، نیازمند ایجاد سیستم‌های آموزشی منعطف در مدارس است و لازم است اطمینان حاصل شود هیچ دانش‌آموز با نیاز ویژه‌ای به دلیل شرایط محیطی از تحصیل عقب نماند (Lindner, et. al, 2021). در پژوهشی دیگر تحت عنوان «تقویت ارتباط آنلاین مدرسه برای دانش‌آموزان با نیازهای متنوع یادگیری در طول بیماری همه‌گیر کووید ۱۹» این نتیجه حاصل شد که لازم است تا با تغییرات بخش آموزشی و توسعه آموزش‌های آنلاین و انطباق معلمان با شرایط جدید، طیف متنوعی از نیازهای یادگیری دانش‌آموزان تأمین گردد (Page, et. al, 2021). در مطالعه گلسنر و جانسون (Glessner and Johnson, 2020) تجارب زیسته پنج معلم در حال تحصیل در دوره ارشد و شاغل در آموزش و پرورش ویژه در دوره کرونا با بررسی دفاتر و یادداشت‌های این معلمان در

خلال تدریس در دوره کرونا، بررسی شد و یافته‌ها نشان داد که این معلمان در شرایط آموزش مجازی به دنبال راه‌های برقراری ارتباط بیشتر و موثرتر، رویه‌های جدید و راهنمایی و حمایت خانواده‌ها بودند و یادگیری‌های خود را در دوره کرونا از تدریس در فضای مجازی بتدریج ارتقا داده‌اند. بلتیکین و کویولو (Beltekin & Kuyulu, 2020)، نیز در پژوهشی با عنوان «تأثیر شیوع ویروس کرونا بر سیستم‌های آموزشی: ارزیابی سیستم آموزش از راه دور در ترکیه» نشان دادند دوره‌هایی که به صورت آموزش از راه دور تدریس می‌شوند به اندازه آموزش حضوری موثر نیستند و مشکلات فنی در سیستم بر انگیزه فراگیران بر یادگیری تأثیر منفی می‌گذارد. در نتیجه هر چقدر سیستم یادگیری از راه دور در مواقع بحرانی کاربردی باشد، ممکن است به اندازه آموزش حضوری کارآمد نباشد و به توسعه فنی بیشتری نیاز دارد. فری و همکاران (Ferri et.al, 2020) نیز در پژوهش خود به برخی چالش‌های فناوری، آموزشی و اجتماعی اشاره داشته‌اند. در بعد فناوری مشکلات ناشی از اتصالات اینترنتی و محدودیت برخی از فراگیران در زمینه تجهیزات الکترونیکی مطرح بود. عدم وجود محتوای ساختارمند در برابر فراوانی منابع آنلاین، نبود انگیزه و کمبود مهارت‌های فناورانه معلمان و فراگیران، از جمله چالش‌های بعد آموزشی و چالش‌های اجتماعی نیز عمدتاً مربوط به عدم تعاملات انسانی بین معلمان و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، کمبود فضاهای فیزیکی جهت آموزش در خانه و عدم حمایت والدین بود.

حسینی و غلام آزاد و نویدی (Hassani, gholam azad, & Naveedy, 2020) در یافته‌های مطالعه‌ای که به بررسی تجارب زیسته معلمان عادی از تدریس در اوایل دوره کرونا اختصاص داشت، نشان دادند که معلمان در آغاز تغییر آموزش حضوری به مجازی همان روش تدریس معمول خود را در فضای مجازی شبیه‌سازی کردند و به دانش و اصول پداگوژیکی در تدریس مجازی توجهی نداشتند و نسبت به کیفیت و اثربخشی آموزش مجازی بدبین بودند. در جمع‌بندی پیشینه همانطور که مشاهده می‌شود هر چند تاکنون تحقیقات متعدد داخلی و خارجی در حوزه آموزش مجازی، فرصت‌ها و چالش‌های آن در پاندمی کرونا انجام شده، اما مطالعات داخلی انجام شده معطوف به حوزه آموزش عالی و آموزش و پرورش همگانی و عادی بوده، در حالی که ۱۵۲ هزار و ۴۰۹ نفر دانش‌آموز را در ۷ گروه با آسیب شنوایی، کم‌توانی ذهنی، چند معلولیتی، معلولیت جسمی- حرکتی، آسیب‌دیدگی بینایی، اختلال‌های رفتاری - هیجانی و طیف اتیسم و دارای مشکلات ویژه یادگیری تحت پوشش تعلیم و تربیت استثنایی قرار دارند. این دانش‌آموزان هم چون سایر دانش‌آموزان در دوره کرونا، آموزش

مجازی را تجربه کردند چنان که تا پایان خرداد ۱۳۹۹، ۱۰۰ درصد مدارس، ۷۴ درصد معلمان، ۸۴ درصد کلاس‌ها و ۵۱ درصد دانش‌آموزان استثنایی عضو پلتفرم رسمی شبکه شادشدند (Hosseini, 2020) و مطالعه تجربه‌زیسته معلمان دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه که در ایران به عنوان معلمان استثنایی نامیده می‌شوند، با عنایت به نوپدید بودن آموزش از راه دور در سیستم آموزشی کشور و اقتضات خاص آموزشی کودکان با نیازهای ویژه و با توجه به اینکه تاکنون چنین مطالعه‌ای در این حوزه انجام نشده است، اهمیت و ضرورت دارد. این مطالعه در پی پاسخ به سوالات زیر است: شرایط زمینه‌ای و شرایط ساختاری تاثیرگذار بر تجربه‌زیسته معلمان استثنایی دوره ابتدایی از چالش‌های تدریس مجازی در فضای جدید برنامه‌درسی در دوره کرونا چیست؟، تجارب زیسته معلمان استثنایی دوره ابتدایی در مواجهه با پدیده تدریس مجازی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در فضای جدید برنامه‌درسی در دوره کرونا چیست؟

روش پژوهش: مشارکت‌کنندگان، شیوه نمونه‌گیری و گردآوری داده‌ها

پژوهش حاضر از نظر روش‌شناسی، کیفی از نوع پدیدارشناسی می‌باشد. پدیدارشناسی فهمی عمیق از یک پدیده چنانچه توسط چندین فرد تجربه‌شده را ارائه داده (Creswell, 2019) و هدف اصلی آن توصیفی جامع از پدیده تجربه روزمره و دستیابی به درکی از ساختارهای اساسی خود پدیده است. پدیدارشناسی به‌جای قبول توصیف و تبیینی که از یک پدیده به شکل ارزش‌ظاهری، سعی می‌کند آن پدیده را از همه ابعاد و دیدگاه‌ها مورد بررسی قرار دهد تا بتوان آن ابعاد را در پدیده‌ای که در شرایط خاصی به وجود آمده است را مجزا و متمایز نماید (Homan, 2016). پدیدارشناسی در واقع، تلاشی برای توصیف تجربیات زنده بدون تئوری پیشین درباره آن تجربیات می‌باشد. لذا، مقصود از پدیدارشناسی، درک ساختار اصلی پدیده‌های تجربه‌شده انسانی و دستیابی به عمق مفهومی تجارب زیسته است. بنابراین در این مطالعه بر دستیابی به عمق تجربیات معلمان استثنایی تأکید شده و درک ما را نسبت به تجربه‌زیسته آنان از چالش‌های تدریس مجازی در پاندمی کرونا افزایش می‌دهد.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، شامل کلیه آموزگاران استثنایی دوره ابتدایی استان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می‌باشند که در ایام تعطیلی مدارس، طبق زمان‌بندی ارائه شده از سوی وزارت آموزش و پرورش در فضای مجازی فعال و مشغول به تدریس بوده‌اند. نمونه‌گیری نیز با شیوه هدفمند ملاک‌محور تا حد اشباع داده‌ها انجام شد. اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند یا از روی قصد برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به کار می‌رود که در آن، مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی

اطلاعات غنی در بردارند، انتخاب می‌شوند. نمونه‌گیری ملاک‌محور نیز نوعی نمونه‌گیری هدفمند بوده که مستلزم انتخاب مواردی است که ملاک مهمی را برآورده می‌سازد (Gaul, Bourg, Gaul, 2020). بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور، فرآیند نمونه‌گیری معمولاً تا زمانی ادامه می‌یابد که مصاحبه‌های جدید، اطلاعات بیشتری به موارد قبلی اضافه نکرده و پژوهشگر شاهد تکرار الگوهای داده‌ای با توجه به ملاک‌های مورد نظر باشد. بر این اساس، جمع‌آوری داده‌ها تا زمانی ادامه پیدا کرد که داده جدیدی از مصاحبه‌های نمونه معلمان مذکور به دست نیامد. همچنین، سعی شد بیشینه‌سازی دامنه تنوع از شرکت‌کنندگان در نمونه رعایت شود. مشارکت‌کنندگان این مطالعه سیزده معلم در استان یزد شامل ۱۱ زن و دو مرد، با سابقه ۲ تا ۲۷ سال و مدرک فوق دیپلم تا دکتری، در سه گروه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی (۹ نفر)، اوتیسم (۲ نفر) و آسیب دیده شنوایی (دو نفر) بودند که در آموزش و پرورش استثنایی و دوره ابتدایی شاغل بوده و تجربه آموزش مجازی را داشتند. مصاحبه با این تعداد معلمین تا زمان دستیابی به اشباع نظری در داده‌ها ادامه یافت. ملاک‌های ورود معلمین به این مطالعه شامل: اشتغال به تدریس در دوره ابتدایی استثنایی در یکی از هفت گروه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، تدریس تمام وقت در یکی از پایه‌های اول تا ششم ابتدایی، عضویت در شبکه شاد، داشتن برنامه تدریس آنلاین در گروه‌های مربوطه.

جدول ۱. توصیف معلمان مشارکت‌کننده حاضر در مطالعه

کد مشارکت‌کننده	جنسیت	سن	تحصیلات	سابقه کار	نوع مدرسه محل خدمت و فضای مجازی مورد استفاده در دوره کرونا	گروه دانش‌آموز	تعداد دانش‌آموزان
۱	زن	۳۰	ارشد روان‌شناسی	۵ سال	مدرسه دولتی برخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط، شبکه شاد-تماس تصویری واتساپ-اسکای روم	اتیسم	۳ دانش‌آموز دختر
۲	زن	۳۲	ارشد تحقیقات آموزشی	۸ سال	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی	کم‌توان ذهنی	۵ دانش‌آموز پسر (کلاس دو پایه ۳ نفر پایه

ششم و دو نفر پایه پنجم)		متوسط - شبکه شاد- واتساپ					
۹ دانش آموز پسر	کم توان ذهنی	مدرسه دولتی برخوردار با فضا و امکانات آموزشی عالی شبکه شاد- تماس تصویری واتساپ	۲ سال	ارشد روان شناسی	۳۰	زن	۳
۷ دانش آموز دختر	کم توان ذهنی	مدرسه غیرانتفاعی برخوردار با فضا و امکانات آموزشی عالی- شبکه شاد- تماس تصویری واتساپ- اسکای روم	۱۵ سال	کارشناس راهنمایی و مشاوره	۳۳	زن	۴
۸ دانش آموز دختر	کم توان ذهنی	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط / شبکه شاد- اسکای روم- واتساپ	۱۲ سال	ارشد بالینی کودک و نوجوان	۳۷	زن	۵
۷ دانش آموز یک دختر و شش تا پسر(کلاس دو پایه چهارم و پنجم)	کم توان ذهنی	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط - شبکه شاد- واتساپ	۲۷ سال	کاردانی کودکان استثنایی گرایش کم توان ذهنی	۴۳	زن	۶
۴ دانش آموز دو دختر و دو تا پسر	کم توان ذهنی	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط - شبکه شاد- واتساپ	۲ سال	ارشد تحقیقات آموزشی	۳۲	زن	۷
۷ دانش آموز دو دختر و پنج تا پسر	کم توان ذهنی	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط	۴ سال	دکتر برنامه ریزی درسی	۳۶	زن	۸
دانش آموز ۷ دختر	کم توان ذهنی	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی عالی	۲ سال	ارشد مدیریت دولتی	۳۳	زن	۹

		شبکه شاد- اسکای روم- واتساپ					
۱۰	زن	۳۲	ارشد برنامه‌ریزی درسی	۴ سال	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط- شبکه شاد- واتساپ	کم‌توان ذهنی	دانش‌آموز دو ۷ دختر و پنج تا پسر(سه جلد از کتاب اول دبستان)
۱۱	زن	۲۸	ارشد روان‌شناسی عمومی	۴ سال	مدرسه دولتی نیمه برخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط- شبکه شاد- تماس تصویری و صوتی واتساپ	اختلالات شنوایی	۷ دانش‌آموز (دو چند معلولیتی ترکیب آسیب‌دیدگی شنوایی و کم‌توانی ذهنی و پنج آسیب دیده شنوایی) پسر
۱۲	مرد	۳۲	ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی	۴ سال	مدرسه دولتی برخوردار با فضا و امکانات آموزشی خوب- شبکه شاد- واتساپ	اختلال اوتیسم	۴ دانش‌آموز پسر در سه پایه هفتم و هشتم و نهم
۱۳	مرد	۳۰	ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی	۴ سال	مدرسه دولتی غیربرخوردار با فضا و امکانات آموزشی متوسط- شبکه شاد- واتساپ	آسیب دید شنوایی	۴ دانش‌آموز پسر و دختر در سه پایه

در پژوهش‌های پدیدارشناسی، جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق برای روشن‌تر شدن پدیده مورد بررسی صورت پذیرفته و برای توصیفی جامع از تجربه‌های زیستی در مورد پدیده مورد نظر، پژوهش‌گر مصاحبه‌ای با تعدادی سؤال از پیش تعیین شده با شرکت‌کنندگان ترتیب می‌دهد (Gaul, Bourg, Gaul, 2020). بهترین روش برای وارد شدن به دنیای تجربیات افراد، مصاحبه است که یک ارتباط حضوری بین پژوهش‌گر و آزمودنی بوده که برای هدفی معین انجام می‌گیرد و هدف اصلی آن، جمع‌آوری اطلاعات، کشف و بررسی حقایق بر اساس هدف‌های پژوهشی می‌باشد (Pasha Sharifi, H. & Sharifi, 2016). ملاحظات اخلاقی مربوط به مشارکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ورود مبتنی بر رضایت و آگاهانه، حفظ حریم خصوصی از طریق تخصیص کد و امکان خروج از مطالعه در هر زمان و به هر دلیل توسط مشارکت‌کنندگان بود.

روش اجرا و تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از تعیین مشارکت‌کنندگان، محققین با هماهنگی‌های انجام شده با مشارکت‌کنندگان از طریق مصاحبه به جمع‌آوری اطلاعات پرداختند. تمامی مصاحبه‌ها منوط به اجازه مصاحبه شونده و رعایت ملاحظات اخلاقی، ضبط و سپس به‌طور دقیق مکتوب گردید. مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل داده‌های پدیدارشناسی تجربی و متعالی موستاکاس (Moustakas, 1994) که مبتنی بر پدیدارشناسی متعالی هوسرلی و اصلاح روش‌های ون کام (1996) و کلازی (1978) است، استفاده شده است. مراحل این روش عبارت‌اند از: ۱: توصیف کامل از تجربیات شخصی شرکت‌کنندگان. ۲: حذف (تعلیق) تجارب شخصی پژوهشگر. ۳: تحلیل داده‌ها و تقلیل اطلاعات به گزاره‌ها و عبارات مهم. ۴: دسته‌بندی گزاره‌های مهم در «واحدهای معنایی» یا موضوعات اصلی. ۵: تلفیق نتایج در قالب توصیفی زمینه‌ای. ۶: تلفیق نتایج در قالب توصیفی ساختاری. ۷: نوشتن توصیف ترکیبی از پدیده که هم توصیفات زمینه‌ای و هم ساختاری که ذات پدیده را نشان می‌دهند، دربرگیرد (Moustakas, 1994).

بر این اساس، پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، محققان این طرح، به خواندن و بازخوانی مکرر مکتوبات پرداختند. پس از آن گزاره‌ها و عبارات مهم از متون مصاحبه‌ها استخراج و در مرحله بعد، واحدهای معانی استخراج شدند، سپس محققان، واحدهای تحلیل را با یکدیگر به اشتراک گذاشتند و اشتراکات را بدست آوردند. و این واحدهای مشترک برای تشکیل مولفه‌های ثابت، خوشه بندی شدند. موستاکاس (Moustakas, 1994) مؤلفه‌های ثابت را به عنوان ویژگی‌های منحصربه‌فرد تجربه توصیف می‌کند که در آن موضوعات اصلی از تجربیات شرکت‌کنندگان پدیدار می‌شوند. در این مرحله عبارات تکراری و مبهم و دارای همپوشانی، حذف شدند. آنچه باقی ماند به مولفه‌های ثابت تجربیات مشارکت‌کنندگان تبدیل شد. خوشه‌بندی مولفه‌های ثابت به مضمون اصلی دنبال شد. در مرحله بعدی، توصیفات زمینه‌ای و ساختاری در قالب جدول از چگونگی تجربه‌زیسته معلمان از زمینه و موقعیت و شرایط با ذکر نقل قول‌های آنان نوشته شد. در نهایت نیز نموداری از توصیف ترکیبی پدیده در قالب شرایط زمینه‌ای و ساختاری برای درک بهتر تجربه‌زیسته معلمان مورد بررسی طراحی گردید.

اعتبارسنجی و پایایی یافته‌ها

اعتبار در پژوهش‌های کیفی، ناظر بر میزان صحت سؤالات مصاحبه است. به‌منظور اعتباریابی سؤالات مصاحبه نیمه ساختاریافته پس از تعیین هدف پژوهش و تدوین سؤالات، طی چندین مرحله

سؤالات با نظرسنجی از متخصصین مورد تأیید قرار گرفت. برای بررسی پایایی در تحقیقات کیفی معمولاً از سه شیوه پایداری و تکرارپذیری استفاده می‌شود. پایداری، میزان عدم تغییر یا تحول یک فرایند در طول زمان است و از کدگذار خواسته می‌شود که یک رشته داده‌ها را دوباره در زمان‌های مختلف کدگذاری کند. چنانچه نتایج کدگذاری‌های مختلف با هم همخوانی داشته باشد، پایایی بالا است (Krippendorff, 2019). در این پژوهش، پس از بررسی تجارب زیسته معلمان، به بررسی مجدد کدگذاری‌های صورت گرفته توسط خود آنان پرداخته شد (بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان). همگرایی مناسب نتایج بررسی مجدد و بررسی قبلی، بیانگر پایایی نتایج بود. تکرارپذیری، میزان بازآفرینی یک فرایند در شرایط مختلف در جاهای مختلف و با کدگذاران مختلف است. در واقع، تکرارپذیری به همخوانی مشترک ذهنی، پایایی در بین کدگذاران و اجماع نیز معروف است (بازبینی توسط همکار). لذا، هنگامی تکرارپذیری یافته‌های یک تحقیق وجود دارد که ضریب توافق میان افراد مختلفی که داده‌ها را کدگذاری کرده‌اند، بالا باشد (Krippendorff, 2019). جهت بررسی تکرارپذیری در تحقیق حاضر، بخشی از داده‌های تحقیق توسط هر دو پژوهشگر جداگانه تحلیل و سپس اشتراکات آن مشخص شد. تفسیر نتایج نشان داد که کدگذاری‌ها و مقولات مشابه نظر آنان است و لذا این امر نشان‌دهنده پایایی تحقیق در بخش تکرارپذیری بود.

یافته‌های پژوهش

پاسخ به سوال اول: شرایط زمینه‌ای و شرایط ساختاری تاثیرگذار بر تجربه زیسته معلمان استثنایی دوره ابتدایی از چالش‌های تدریس مجازی در فضای جدید برنامه‌درسی در دوره کرونا چیست؟ آنچه در یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان کودکان دارای نیازهای ویژه در شهر یزد انجام شد نشان می‌دهد که این معلمان در تجربه زیسته خود با پاندمی کرونا و تغییر فضای آموزش دو دسته کلی تجارب حاصل از مواجهه اولیه و ثانویه را گزارش می‌کنند. در هر دو حالت مواجهه برخی ارکان مشترک وجود دارند. در مضامین زمینه‌ای (مضامین زمینه‌ای تم‌ها و کدهای محوری هستند که توصیفات تجربه را در زمینه و بافت حسی و مشاهده‌ای که رخ داده و درک شده در بر می‌گیرند) معلمان سه کد محوری الف- نوع آموزش (سه شیوه حضوری، تمام مجازی با استفاده از پلتفرم شاد و سایر پلتفرم‌ها و ترکیبی از حضوری و مجازی)، ب- هیجانات و عواطف (شامل شش وجه منفی هیجانی و عاطفی؛ سرگردانی و سردرگمی و فقدان کنترل بر شرایط در مواجهه اولیه، سختی و خستگی و فشار، اجبار و تحمل، بی حاصلی و بی ثمری، تبعیض، و یک وجه مثبت کم تکرار احساس شادی و

رضایت از پیشرفت نسبی دانش‌آموز) و ج- روابط و تعاملات (شامل قطع یا کاهش ارتباط با دانش‌آموزان و همکاران، عدم ارتباط و اطلاع از کار تیم مشاوره و توانبخشی، کاهش ارتباط معلم با اعضای خانواده) را در دوران کرونا توصیف نموده‌اند که در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. مضامین، مولفه‌های ثابت، واحدهای معنایی و نمونه‌ای از نقل قولها در مقوله‌ی شرایط زمبینه‌ای

مضامین	مولفه‌های ثابت	واحدهای معنایی	نمونه‌ای از نقل قولها
سبب آموزش از راه دور	حضور محدود اختیاری	آموزش به شیوه‌ی حضوری و انتخابی برای افراد فاقد گوشی و نت و والدین کم سواد یا بی سواد و برای درس خاص با حفظ پروتکلها و با حمایت مدیر	تا زمانی که می‌گفتند وضعیت بهتره مدرسه ای که جمعیتش کمتره امکان حضوری هست خانم مدیر همه رو در جریان می‌گذاشت مثلا بچه‌هایی بودند که گوشی مشکل داشتند یا اینترنت مشکل داشتن مادر سطح تواناییش نبود که بتونه آموزش بده با خانم مدیر صحبت می‌کردند میگفتن بخشنامه ای یا نامه ای چیزی اومده جويا میشدند اجازه ی اینکه حضوری مثلا یه نفر یا دو نفر بیایند مدرسه با رعایت پروتکل بهداشتی هیچ مشکلی نداره ولی اکثرا همین مجازی ادامه دادیم(کد ۹ و مضمون مشابه در کد ۳)
	غیر حضوری	آموزش به شیوه مجازی غیر حضوری در زمان وضعیت قرمز کرونایی و رعایت بخشنامه‌ها و تاکید مدیر و نگرانی خانواده از امکان ابتدای دانش‌آموز و عدم امکان رعایت همه پروتکلها توسط برخی طیف‌های دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه	بچه‌های با نیاز ویژه بطورخواص طیف اتیسم گروهی هستند که بهداشت را نمی‌توانند رعایت کنند حداقل کلاس من اینطوری بوده و من بخوام به بچه اتیسم بقبولانم ماسک بز دستت را توی دهنش نکن مواظب باش بهداشت را رعایت کن اگر تشنه شدی از این لیوان استفاده نکن حداقل برای بچه‌هایی که من داشتم که کم توان طیف اتیسم بودند نمی‌شد حالا بچه‌هایی که با هوش بهر عادی طیف اتیسم می‌شد به آنها بقبولانی که ماسک بز حواست باشه دستت رو به جایی نزن اما کلاس من که کم توان ذهنی بودن غیرممکن بود که بتونیم ماسک را جلوی دهنش نگه داریم. من مشکلی نداشتم آنها را به کلاس دعوت می‌کردم اما مادرها نگران بودند می‌ترسیدن بچه‌هاشون به مدرسه بیان و ناقل بشن و یک خانواده را درگیر کنن ترجیح میدادن از راه دور خودشون کار کنن منم احترام می‌ذاشتم چون به هر حال چون آدمای واجبتره از آموزش(کد ۱ و مضمون مشابه در کد ۹)
	غیر حضوری در پلتفرم شاد	ناکارآمدی و محدودیتهای زیاد علیرغم تجویز بخشنامه ای	آموزش از طریق شاد بود مدام بخشنامه میومد که الزاما شما باید توی شاد باشید من علیرغم تمام سرعت پایینی که داشت محدودیت که در آپلود کردن فایلها داشتیم به لحاظ حجمی و به لحاظ کیفی که واگه حجم رو میاوردیم پایین کیفیت فیلم میومد پایین من سعی میکردم دو تکه و سه تکه فیلمها رو بار گذاری کنم ولی توی همون شاد باشه چون توی واتساپ فایلها حذف میشد و تو واتساپ هم گروه تشکیل داده بودم اگر یه زمانی شاد خیلی اذیت میکرد فایلها رو از طریق واتساپ میفرستادم(کد ۸)
غیر حضوری در سایر پلتفرمها	کارآمدی و انعطاف و تناسب با نیازهای معلم و دانش‌آموز دارای نیازهای ویژه	تو شاد کار می‌کردیم یه وقتایی ساعت شلوغی بود یا کلاً این بحث اینترنتش بود جواب نمی‌داد می‌اومدیم توی واتساپ کلاً زیاد با شاد کار نمی‌کردیم کلاً با اپلیکیشن کار نمی‌کردیم	

			<p>اسکای روم داشتیم بعد تماس تصویری توی واتساپ داشتیم(کد۴)</p> <p>شبکه شاد، من اصلاً نمیتونستم وارد هم نشدم یا خیلی طول کشید دوست هم نداشتم. کار هم نکردم نمیتونم نظری بدم اونا هم که استفاده میکردند راضی نبودند واتساپ خیلی خوب بود تماس تصویری ویس همه چی باهم نیاز بود تماس تصویری نیاز نبود نبود ویس ویا فیلم آموزشی، همه جوره من کار کردم (کد ۳)</p>
	ترکیبی(حضور و مجازی)	برخورداری از تجربه و تغییر وضعیت شرایط کرونا و نیاز دانش آموزان منجر به استفاده ترکیبی از مجازی و حضوری محدود	<p>سال تحصیلی ۹۸ که گذشت سال ۹۹-۱۴۰۰ تجربه کار داشتیم اوایل سال ترکیبی بود یعنی حضوری و نیمه حضوری و فضای مجازی(کد۶) و از ابتدای سال یکماه و نیم منتظر بخشنامه بودیم مدیر اجازه نمیداد که مبادا همکاری یا بچه ای مریض بشه و اداره بگه چرا تشکیل دادین وقتی بخشنامه اومد از نیمه شهریور تا آخر مهر حضوری رفتیم و کلاس شاد تشکیل شد غیر حضوری شد و بهمن دوباره حضوری رفتیم یک ماه تقریباً و امتحانات را هم حضوری برگزار کردیم اما تک تک بچه ها می آمدند و امتحان می دادند ساعت خاصی میدادیم (کد ۱۰)</p>
بهرگان و باطن	سرگردانی و سردرگمی	در مواجهه اولیه با شرایط احساس سرگردانی و عدم آشنایی معلم و دانش آموزان و خانواده ها برای کار در شرایط جدید در عین نگرانی برای سلامتی	<p>واقعیت چیز غیرقابل پیش بینی بود و ما انتظار نداشتیم که در این شرایط قرار بگیریم اولش همه حالت گنگی و گیجی داشتیم سرگردان بودیم چیکار باید بکنیم(کد۵) (شباهت مضمونی با کد۱۲،۳،۱۱،۷)</p>
	فقدان کنترل بر شرایط	عدم ارتباط چهره به چهره و نزدیک با دانش آموز و در نتیجه فقدان کنترل بر شرایط یاددهی یادگیری و چرخش ارتباطی به سمت والدین به عنوان واسطه یادگیری	<p>همیشه کنار آموزش های ما واسطه ای به اسم مادر باید قرار میدادیم و مادر کمک کنه به آموزش های ما و راهکار دیگه نمیشد استفاده کرد و تماس تصویری که می گرفتیم که بچه معلمش را ببیند تا به ذره یادآور مدرسه باشد چهره های ما(کد۱)</p> <p>به هر حال ارتباط دور بود دیگه وقتی سر کلاس بودیم مثلاً یه دانش آموزی داشتم که چون مشکل جسمی داشت باید توی مقاطعی با او همراهی میکردم مثلاً دستش را می گرفتم یا دانش آموزی داشتم که بیش فعال بود از این بچه هایی که خیلی با کنترل با او کار می شد که حساب ببرد توی جو کلاس من این شرایط را داشتم که بتوانم بچه را کنترل کنم و می دانست که باید بنشیند و توی این تایم تکلیفش را انجام بدهد و اگر انجام ندهد نمی تواند از کلاس بیرون برود ولی خب توی خونه از مادرها حرف شنوی نداشتند از این لحاظ کنترل کردنشان را مشکل داشتم (کد۵) و(شباهت مضمونی کد۷)</p>
	سختی و خستگی و فشار	سختی در تطابق با شرایط مجازی و	اون اول که کرونا اومد باقیمانده محتوای کتاب را برنامه ریزی کردیم که به صورت مجازی به بچه ها درس بدیم اما چون

		گسترش زمان آموزش به ساعات کل روز و ایجاد خستگی و فشار مضاعف	اصلاً تجربه کاری تدریس مجازی نداشتیم و خانواده‌ها هم کاری نداشتند و دانش آموز همکاری نمی‌کرد چون از نزدیک معلم را نمی‌دید و وسایل کمک آموزشی را از نزدیک نمی‌توانست لمس کند برایش خیلی سخت بود مفاهیم باید خیلی تکرار و تمرین بشه تا دانش آموز بتونه فرا بگیره و با کم و کاستی و زیاد بالاخره تونستیم سال تحصیلی ۹۸-۹۹ را تمام کنیم(کد۶)(شباہت مضمونی کد ۹، کد۴، کد۳)
	اجبار و تحمل	اجبار به تولید فیلم و محتوای شخصی توسط هر معلم در صورت وجود محتوای غنی تر موجود و تحمل شرایط به دلیل استیصال	اگه مجازی هست یه گروهی باشه که معلم سختش نباشه بتونه مجازی کار کنه یا همون فیلم‌هایی که پر شده همونا استفاده بشه چقدر معلم بره فیلم بگیره هزینه کنه و اینترنت این همه فیلم آموزش داده شده هست ما رو پارسال مجبورمون میکردند فیلم بگیریم خب با این همه آدم دارند فیلم میگیرند و آموزش می دهند من نوعی هم بگیرم چه سودی داره چرا، چون میگن دو ریال پول میدهند به معلم معلم باید فیلم بگیره(کد۳)(کد۹)
	بی حاصلی و بی ثمری	عدم سودمندی آموزش غیرحضوری برای دانش آموزان دارای نیازهای ویژه	ولی عملاً غیرحضوری بازدهی برای بچه‌های استثنایی نداشت ولی برای بازدهی بچه‌ها فکر نمیکنم آنقدری بازدهی برای بچه‌ها داشته باشد چون بچه‌ها یا فیلم را تماشا نمی کردند یا مثلاً خیلی برایشان نامفهوم بود که اگر حضوری توضیح میدادیم خیلی بهتر می تونستن و گیرایی اونها بیشتر بود(کد۲)(شباہت مضمونی کد ۱۰، کد ۱، کد ۳، کد ۸، کد ۱۲)
	تبعیض	احساس تبعیض از رفتارهای متفاوت والدین و رفتارهای سوگیرانه مدیر در حمایت از برخی همکاران	خانواده‌هایی که دوتا یا سه تا بچه داشتند و همه هم مدرسه میرفتند خیلی سخت بود و به بچه کم توان زیاد بها میدادند چون اون بچه‌هایی که عادی میرفتن براشون اهمیت بیشتری داشت طبیعتاً اینطوری بود(کد۳) و مضمون مشابه کد ۸)
	شادی و رضایت	تجربه خوشایند مشاهده پیشرفت دانش آموزان	با چون و دل کار می کردم وقتی پیشرفتتون رو می دیدم خستگی از تنم در میرفت(کد ۹)
ارتباطات و تعاملات	قطع یا کاهش ارتباطات و تعاملات	قطع یا کاهش ارتباط مستقیم و بی واسطه و بدون نگرانی با دانش آموز و والدین و همکاران	با همکارا خیلی در ارتباط نبودم گاهی یک چیزهایی رد و بدل می شد خیلی آنچنانی نبود حالا یکی دو جلسه ای گذاشته شد هر کسی هر تجربه‌ای که داشت در اختیار قرار می‌داد(کد۴) بچه اوتیسم اینجا نشسته باشه همیشه راحت باهاش ارتباط برقرار کنم چه برسه پشت گوشی(کد۱۲)
	عدم ارتباط و اطلاع از کار تیم مشاوره و توانبخشی	عدم وجود رابطه حرفه ای مستمر بین معلمان و تیم مشاوره و توانبخشی و تفکیک وظایف و اهداف آموزشی و مشاوره‌ای	داره گفتار درمان دارن و کاردرمانی بیرون میفرستن، هفت تا از خانواده‌هایی که کاردرمان خودشون داشتن البته من دوسال خب بیشتر اینجا نیستم دقیق نمیدونم که بخوام بگم ولی مشاور دیدم که دارند گفتار درمان دارن که جلسه برای بچه‌ها برگزار میکنه ساعت به ساعت براشون برنامه ریزی جامعی داره که آموزش بده به بچه‌ها. گفتاردرمان همه ی هفته رو نبودند روزهای خاصی از هفته بود که میومدند زمان مجازی رو بخدا نمیدونم شرمنده(کد۹)(کد۳)

کاهش ارتباط معلم با اعضای خانواده	تمرکز روی تولید محتوا و کلاس‌های مجازی منجر به کاهش ارتباط معلم با اعضای خانواده علیرغم حضور در منزل	معلم باید توان داشته باشد که میاد خونه بچه و زندگی خودش رو هم راه بیره وقتی توان نداشته باشه نمیتونه درست کار کنه نه تو مدرسه و نه تو خونه(کد ۳) حالا من از ۸ صبح که می آمدم توی اتاق تا ۱۲ و نیم که از اتاق بیرون می رفتم در اتاق به هیچ وجه باز نمیشد بچه‌هام کوچیک بودند اگه میرفتم بیرون دوباره، صبح خواب بودند می اومدم تو اتاق تا ظهر، پسر بزرگم براشون صبحانه آماده می کرد می خوردند و کاری به کار من نداشتند خب یه وقتی دعوا می کردند بچه کوچیک اند یا اختلاف داشتند از پشت درب کلاس در می زدند یا حالا هر چیزی بود تا ۱۲ و نیم اصلاً بیرون نمی رفتم(کد ۴)(مضمون مشابه کد ۸، کد ۶)
-----------------------------------	--	---

در مضامین ساختاری (مضامین ساختاری، تم‌ها و کدهای محوری هستند که توصیفات تجربه را در ساختار مرتبط با پدیده در چهارچوب اداری و سازمانی شامل می شوند) معلمان سه محور عمده الف- اقتضات آموزش و پرورش استثنایی/ویژه (شامل همکاری خانواده، انعطاف برنامه‌ها و توجه به تفاوت‌های فردی)، ب- اجرای برنامه درسی (شامل برخورد گزینشی با محتوا، برخورد تلفیقی با محتوا، جذابیت بخشی به تدریس) و ج- حمایت‌های مورد نیاز معلم و خانواده (شامل حمایت‌های حرفه‌ای، اداری، فنی و فناورانه، اقتصادی و اجتماعی) را در دوران کرونا برشمرده اند که در جدول شماره ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. مضامین، مولفه‌های ثابت، واحدهای معنایی و نمونه‌ای از نقل قولها در مقوله‌ی شرایط ساختاری

مضمین	مولفه‌های ثابت	واحدهای معنایی	نمونه‌ای از نقل قولها
اقتضات آموزش و پرورش ویژه	همکاری خانواده	همکاری خانواده‌ها و به ویژه مادران عمل پیش برنده و عدم همکاری عامل بازدارنده یادگیری در شرایط کرونا	اگه خانواده‌ها نبودن که عملاً ما تعطیل می شدیم و آموزشی نبود. این بندگان خدا همونجوری هم بچه‌هاشون سخت بودند و باید بهشون حق داد ما داشتیم یک دلش آموز تعطیل بود و ما خیلی اصرار می کردیم که بیارینش مثل ملر کوپولو بود بعد دو هفته یه بار می یومد یک هفته می یومد چهار روز نمی یومد(کد ۱۲)(شباهت مضمونی کد ۸، کد ۱، کد ۱۱) همکاری والدین خیلی پایین بود همکاری والدین شاید من از پنج دانش آموز که داشتم یکی از دانش آموزان همکاری خیلی خوب یعنی از سه تا دانش آموزان پایه ششم یکیشون و از پایه پنجم یکیشون یعنی من عملاً پنج تا دانش آموز داشتم دوتاشون همکاری دلشتن بقیه دانش آموزان اصلاً خانواده‌هاشون همکاری نداشتند(کد ۲)

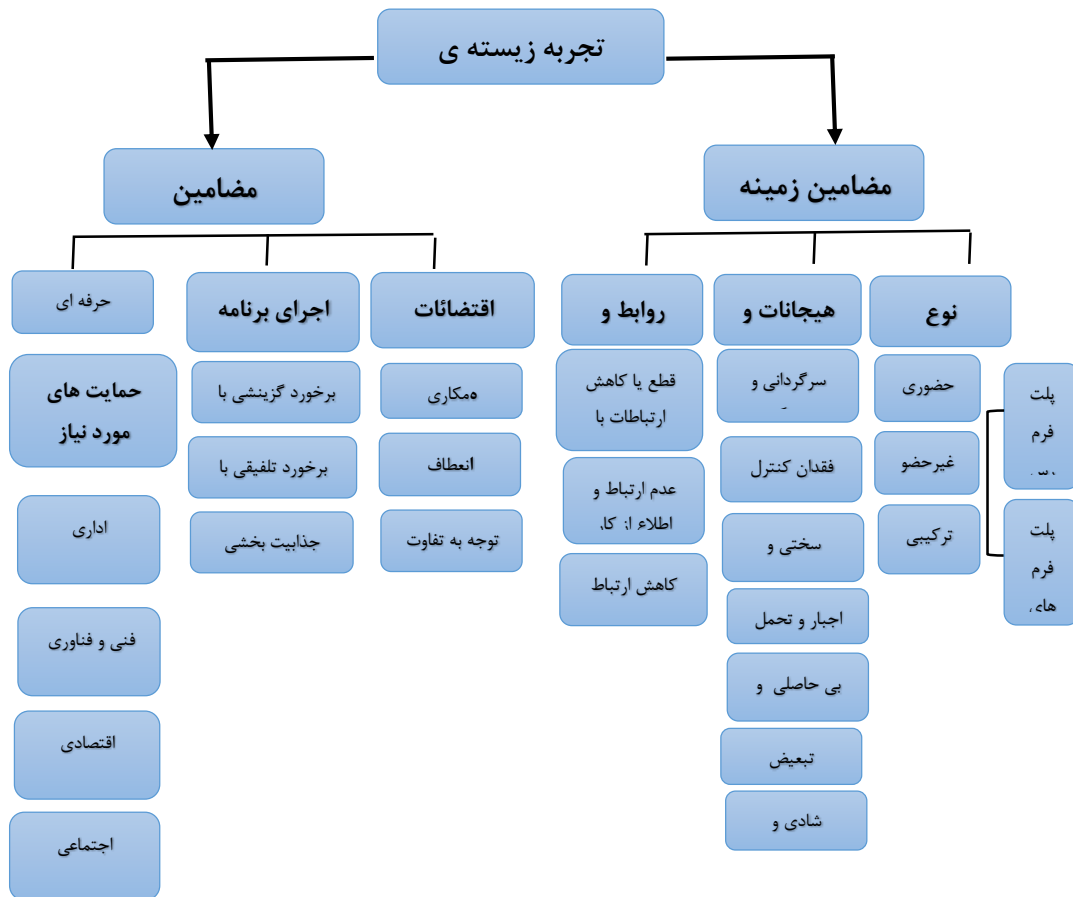
	<p>انعطاف برنامهها</p>	<p>توجه به آموزش منطعف و منطبق با نیازهای ویژه برخلسته از شرایط فراگیران و تلفیق آن با شرایط مجازی</p>	<p>آموزش بچهها باهم پیش میرفت من سعی خودم رو میکردم اما گاهی ساعتها عقب و جلو میشد اون یکی میگفت من نمیتونم ، یه ساعتی میذاشتم که ملر راحت باشه و بتونه حضور داشته باشه (کد ۳)</p> <p>بچههای طیف اتیسم از لحاظ هوشی هم مشکل دارند یه دانش آموز با هوشبهر عادی و دوتا کم توان داشتم یکی از بچهها طیف بالای اتیسم و یکی طیف پایین اتیسم یعنی کلاً متفاوت از هم و من مجبور بودم که مهارتهایی که می خولیم آموزش بدیم و نوع محتوای درس کلاً فرق داشت و تکنیکهای خاص با یک بچه مجبور بودم aba کار کنم بچه کم توان و اون که طیف بالای اتیسم بود مجبور بودم aba کار کنم اون که طیف پایین تر اتیسم بود خب هوشبهر کم توان بود می شد تیچ کار میکردم اون که هوشبهر عادی داشت و میتونست مسأله رو رعایت کنه ترجیح می دادم مختلط کار کنم که با بچههای عادی پیش بره ولی با این حال نتونست مقطعی رو تموم کنه(کد ۱)</p> <p>با توجه به اینکه ساعت آموزشی کلاس های آنلاین بخشنامه آمده بود ۴ ساعت و بچهها هم کشش نداشتند که چهار ساعت بماند معلم خودش ساعت را تنظیم می کرد حالا آنطوری که من برای کلاس داشتم سعی می کردم که همه درس ها انجام بشه (کد ۱۱)</p>
	<p>توجه به تفاوت های فردی</p>	<p>عدم امکان استفاده از نسخه ای واحد و یکسان برای دانش آموزان دارای نیاز ویژه حتی در یک کلاس با تعداد محدود دانش آموز علیرغم وجود شرایط مجازی</p>	<p>مثلاً یکی اینکه من برای تکالیف نوشتن یا امتحان دادن یکی دانش آموز من دوست نداشت بنویسه دوست داشت که من از او بپرسم تصویری تملس می گرفتم یا مثلاً یکی از دانش آموزان من صحبت نمیکند و لسمش رو بلام رفته سکوت اختیاری داره عملاً یعنی اصلاً همکاری نداره با من ، بهاش طوری بود که برای من هفتگی تکالیفش را انجام می داد و برای من ارسال می کرد من در همین حد که بلونم او انجام میده و میفرسته برای من کافی بود یکی دیگه از خانوادهها اصلاً همکاری نمی کرد با من نمیتونستم خیلی با دانش آموز در ارتباط نبودم که بتونم تدبیر خاصی برانش انجام بدم (کد ۲ و کدهای مشابه در کد ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸)</p>
<p>تعیین در اجرای برنامه ی درسی</p>	<p>برخورد گزینشی با محتوا</p>	<p>تمرکز برنلمه درسی بر تعدادی از دروس و محتوا به دلیل فشردگی زمان و محدودیتهای فضای مجازی از یک سو و تقاضای والدین و احساس نیاز معلم از سوی دیگر و در نتیجه تقسیم دروس به</p>	<p>بیشترین تمرکز روی درس فارسی بود چون من کلاس اول بودم و درگیر نشانهها بودم مثلاً املا شب خیلی برای من مهم بود و بهشون میگفتم به والدین که املا شب را بفرستید با بچه واقعا کار کنید من روی فارسی خیلی حساس بودم و ساعتی هم که تو هفته بهاشون کار می کردم فارسی بود بالاخره علوم چیزهایی بود که توی پایه اول که من بودم چیزایی بود که بچهها تقریباً تو زندگی روزمره میتونستند حس کنند و دیده بودند و کمی آشنا بودند ریاضی مثلاً توی پایه اول که من بودم مثل بالا پایین یا عددها تا عدد پنج بود مثلاً زیر و رو در مورد مفهیمی بود که بچهها توی زندگی کاربردی انجام می دادن بودن همراهش(کد ۷)</p>

		اصلی (فارسی و ریاضی) و جنبی (سایر دروس)	ریاضی و فارسی و درسهای اصلی رو کلا سعی میکردم تو مدرسه باشه اگر وقت میکردم بقیه درسها اگر وقت نمیکردم کلیه‌های آموزشی و چیزهای بقیه درسها رو می‌نلشتیم توی مجازی چون اون درسها رو خوندیم بیشتر بچه‌هاشون همکاری میکردند ولی ریاضی و فارسی و املا و درسهای اصلی رو خودمون کار میکردیم (۳ کد) (۸ کد)
برخورد تلفیقی با محتوا	تلفیق دروس به جهت بهره‌گیری از زمان فشرده آموزش مجازی برای یادگیری عمیقتر	چیزی که بیشتر روی اون ملور میدادم فارسی بود ولی این که کدوم رو کم گذاشته باشم خدایی هیچ کدوم حتی برای نقلی میومدم روی تخته وایت برد خورشید رو می کشیدم و یادشون میدادم که بچه‌ها خورشید رو باید اینطوری بکشید ابر می کشیدم میگفتم بچه‌ها ابر رو باید اینطوری بکشید یا می گفتم تو خونه شما با کمک ملان:ها بکشید و برای من بفرستین یا حتی مثلا رنگ ورزش کلیپهایی که بچه‌ها به اون صورت دسترس نداشتن فلان ورزش رو انجام بدین چیزهای ساده رو میگفتم انجام بدین یا میومدم درس رو با ورزش قاطی میکردم مثلا میگفتم چهار تا بالش بنارین و به مادر میگفتم چهار تا کلمه بنویسه بناره روی بالش‌ها بعد مادر یک دو، سه بگه تا بچه کلمه بالا رو پیدا کنه و بیره بره پشت اون بالش قرار بگیره هم بعنوان ورزش باشه و هم بچه خسته نشه و از درس زده نشه و هم اون چیزی که یاد گرفته توی ذهنش ماندگار تر باشه (۹ کد)	
جذبات بخشی به تدریس	کاربرد روشهای خلاقانه و جذاب و کاربردی برای ایجاد ارتباط بیشتر و موثرتر با دانش‌آموزان	به نوبه‌ی خودم میگفتم تدریس نباید خشک و خالی باشه فقط بگیریم این ر هست یا این ب . با خیلی قصه‌ها و خیلی مسابقه‌ها چون نظر شخصیم این بود که تو آموزش بچه، باید معلم هم بچه بشه مخصوصا پایه اول (۹ کد) من میگم دقیقا برای بچه باید بچه باشی اگر میخوای خسته نشه من نظر شخصی خودم اینه یا مثلا تو کلاس که بودم نمایش‌ها صدای بچه گانه تعویض صدا، به بچه‌ها خیلی، اصلا محو میشدن که خودت خستگی از تنت در میرفت (۹ کد)	
حمایت حرفه‌ای	نیاز به حمایت‌های حرفه‌ای در حوزه تولید محتوا و تدریس در شرایط مجازی و برخورد با چالشهای این دوران	یک سالی که گذشت چون تجربه نداشتیم همکارا مثلا خودم با ۲۷ سال سلبقه خیلی به مشکل برخوردیم اکثر بار فضای مجازی پر دوش معلم بود و کادر اجرایی هم نمیتونستند ما را همراهی کنند چیزی دستشان نبود که بخواهند محتوا تولید کنند خود معلم همش وقت و زمان و هزینه گذاشت تا بتونه کلاسشو پیش بیره اگر سال جدید تحصیلی بشه نیروی تازه نفس همراه معلم باشه که برای تولید محتوا به کمک معلم باشه خیلی خوب می شود اما به خاطر کمبود نیرو همیشه انجام داد (۶ کد) مدیر مدرسه عالی بود معاون عالی بودند رابطه خواهرانه داری تو این مدرسه، حس رقابتی نداری چیزی بلد نباشی از شون کمک بگیری راحت کمک میکنه با بچه فلان مدل کار کن راه حل‌هایی مختلفی خیلی بهم دیگه کمک میکنند (۹ کد)	

		<p>اگه که بخواد با کودک استثنایی کار بشه باید کار تیمی بشه به معلم بتنهایی نمی تونه همزمان با تدریسش کار کرد در مان و گفتار در مان رو هم انجام بده این کار دشواری رو دو چندان می کنه(کد ۱۳)</p>
<p>حمایت اداری</p>	<p>نیاز به حمایت ستادی و کادر مدیریتی و اداری مدرسه نه فقط ارسال بخشنامه های متعدد و پایش حضور و غیاب و نظارت بر روند تدریس معلم</p>	<p>یه چیزهایی از ما میخولستند هر روز یه بخشنامه میومد یعنی ما عملا حدود سه هفته از سال رو فقط درگیر این برنامه بندی کلاسها بودیم این بخشنامه هایی که میومد و هر سری یه چیزی از ما میخولستن اینجوری برنامه ریزی کنیم برای وضعیت قرمز و برای وضعیت سفید(کد ۸) تو بحث آموزش مدیر و معلون با وجود تمام حمایت هایی که از والدین میکردند به لحاظ مالی و غیبتها رو پیگیری می کردند ولی خیلی سرک می کشیدند در کار و این خیلی بد بود مخصوصا اولیش تمام همکارا رو ملیتورینگ می کردند و گزارش میدادند(کد ۸) (شباهت مضمونی کد ۱۱)</p>
<p>حمایت فنی و فناوری</p>	<p>محدودیت های فنی و نرم افزاری پلتفرم رسمی و بخشنامه ای اجباری شد و عدم پوشش مناسب نیازهای ارتباطی دو سو به معلم و دانش آموزان دارای نیازهای ویژه دلیل کاربرد بیشتر پلتفرم های انتخابی غیر رسمی و غیر بخشنامه ای (واتساپ، اسکای روم) در آموزش و پرورش استثنایی</p>	<p>به این نرم افزارها گیر ندهیم هر نرم افزاری میاد فیلترش نکنیم نخولیم ببریمش تو گروه نرم افزار های ایرانی اگر واتساپ نبود کار ما لنگ می شد ما اگر تلگرام رو دلستیم که میتونستیم کلیپها رو بفرستیم کار ما راحت تر بود الان با فیلتر شکن ساخته الان بخوام یک کلیپ بیست دقیقه ای بسازم باید هزار جا برم شاد نه فقط تلگرام میتونه کلیپ پر حجم رو بفرسته اون هم فیلتر شده جلوی کار ما رو گرفتن یه ذره و نمیتونیم از لانه اجلم بدیم اصلا به هیچ وجه از فضای شاد راضی نبودم بچه ها اذیت شدن خیلی ، مادرها همین طور (کد ۱) شبکه شاد من اصلا نمیتونستم وارد هم نشدم یا خیلی طول کشید دوست هم نداشتم . کار هم نکردم نمیتونم نظری بدم اونا هم که استفاده میکردند راضی نبودند واتساپ خیلی خوب بود تملس تصویری ویس همه چی باهم نیاز بود تملس تصویری نیاز نبود نبود ویس ویا فیلم آموزشی ، همه جوره من کار کردم (کد ۳) (کد ۷ و کد ۱۰)</p>
<p>حمایت آموزشی والدین</p>	<p>شرایط جدید در بحران کرونا مولد نیاز های جدید آموزشی برای معلمان و والدین</p>	<p>من تو حوزه بازی در ملی و قصه در ملی و اختلالات خیلی علاقه دارم که آموزش بیشتری در رابطه با این موضوعات در مورد بچه های استثنایی برامون بزارن چون ما دوره خاصی نگذروندیم برای بچه های استثنایی اگر این کلاسها رو برای ما میلشتن خیلی بهتر بود من از برنامه ایکس ریکوردر استفاده کردم و از اینشات برای تولید محتوا استفاده کردم (کد ۲) آموزش والدین قطعاً تاثیر داره یکی از بچه که مادرش میگفت تازه متوجه شدم چطوری باید یاد بچه ام بدم چون مادر میدونه مثلاً دو سال پیش با بچه کار کرده با همین مدل چون مدارس حضوری بوده مادر اصلاً نمیدونه این نشئه ب هست یه هفته بعد پس فردا بچه یادش رفته که این ب هست قطعاً آموزش بلشه عالی میشه(کد ۹)</p>

	حمایت اقتصادی	نیاز به تامین امکانات و تجهیزات مورد نیاز آموزش مجازی	مثلا یک خانوادگی هست که ورژن گوشیش پایینه و نمیتونه اون رو عوض کنه و بخواد بخاطر یک برنامه شاد اونا رو مجبور کنیم هشت میلیون هزینه کنن که میخواد بچه درس بخونه مخصوصا بچههای گروه با نیاز ویژه چه خرجهایی دارند برخی خانوادهها مون فقر فرهنگی و مادی دارند و بخواهیم اونا رو مجبور کنیم این کار رو انجام بدهند، انجام نمی دهند و خوردنشون واجب تر از گوشیه که بخواهند اون رو عوض کنن اونوقت ما بخواهیم به خاطر یک برنامه آنها را اذیت کنیم این به نظرم ظلم در حق آنهاست این دقیقا آموزش رایگان نیست برای خانوادهها اون رو گرونش میکنیم برای خانوادهها (کد ۱) سعی کردیم محتوای کتاب و مطالب کتاب و چیزهایی که می خواستند به بچهها برسونیم اما واقعا کمبود امکانات خیلی وقتها مانع می شد که نتوانیم مطالب رو به خانوادهها ارائه بدهیم (کد ۶)
	حمایت اجتماعی	نیاز به درک اجتماع از وظایف و نقش معلم استثنایی و تولمندی دانش آموزان دارای نیازهای ویژه	معلمهای استثنایی هم که هیچی ، میگن کار خاصی انجام نمیدن خب این بچهها هم که چیزی یاد نمیگیرن به هیچ دردی هم نمیخورند (کد ۳) به گفته ی یکی از همکارا شاید ما برای خیلی از خانوادهها حکم به مراقب کودک رو داریم منتسلفه (کد ۸) (کد ۱۱)

پاسخ به سوال دوم: تجارب زیسته معلمان استثنایی دوره ابتدایی در مواجهه با پدیده تدریس مجازی دانش آموزان با نیازهای ویژه در فضای جدید برنامه درسی در دوره کرونا چیست؟ در مجموع معلمان دانش آموزان دارای نیازهای ویژه که در دوران کرونا به آموزش مجازی دانش آموزان کم توان ذهنی، اوتیسم و آسیب دیده شنوایی، اختلالات یادگیری در دوره ابتدایی پرداختند این پدیده را در دو مقوله ساختاری و زمینه‌ای و شش مضمون و بیست و چهار زیرمضمون نمودار زیر توصیف نموده‌اند.



شکل ۱. نمودار توصیف ترکیبی پدیده در قالب شرایط زمینه ای و ساختاری از تجربه زیسته معلمان دانش آموزان دارای نیازهای ویژه

بحث و نتیجه گیری

معلمان ویژه حاضر در این مطالعه در آغاز همه گیری کووید ۱۹، شرایط زمینه ای را در مواجهه اولیه با کرونا بدین شکل توصیف کردند که در ماه های اول، به ناگاه ارتباط آنها با دانش آموزان و همکاران و سایر کادر کم و کمتر و یا ناگهانی قطع شد و در نتیجه عدم آمادگی برای چنین شرایطی، معلمان احساسات و عواطف متفاوت و اغلب منفی را تحت این شرایط گزارش نمودند که نوعی

سردرگمی و ابهام به دلیل عدم قدرت پیش‌بینی شرایط و مدت زمان ماندگاری وضعیت فعلی و عدم انطباق این شرایط با شرایط قبلی محیط تدریس و یادگیری بود. اغلب معلمان برای شرایط بوجود آمده آمادگی نداشتند و خانواده‌ها و دانش‌آموزان‌شان تحت همین شرایط قرار داشتند. معلمان در این زیست بوم جدید بعد از کمی درنگ و سردرگمی ابزارهایی برای ارتباط با دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان دست و پا کردند. هر چند پلتفرم و بستر آماده و تعاملی در این زمینه وجود نداشت و حتی حداقل ارتباطات تلفنی و واتس‌اپی معلمان با خانواده و دانش‌آموزان هم اغلب جای آموزش حضوری را نمی‌گرفت و از طرفی محتوای آماده‌ای برای این دانش‌آموزان در گروه‌ها و شبکه‌ها کمتر یافت می‌شد. در مواجهه ثانویه، احساسات و عواطف دیگری چون سختی و احساس خستگی و فشار، تحمیل و اجبار، و حتی بی‌حاصلی و بی‌ثمری توسط معلمان مشارکت‌کننده تجربه گردید. معلمان با تعدد بخشنامه‌ها و ناپایداری شرایط کاری روبرو می‌شدند و از طرفی به دلیل عدم آمادگی و آموزش برای تدریس مجازی از یک طرف و از طرف دیگر شرایط و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزانشان، احساس می‌کردند که تنها و بدون پشتیبان رها شده‌اند و این سختی و فشار را به ناچار باید به تنهایی تحمل کنند. اگر چه زمان آموزش مجازی مستقیم، کاهش یافت اما معلمان برای تهیه محتوا منطبق بر نیازهای متفاوت دانش‌آموزانشان، ارسال محتوا و بارگزاری آن به زمان بسیار بیشتری نسبت به گذشته احتیاج داشتند که مانع ارتباط مطلوب آنها با اعضای خانواده خودشان می‌شد در حالی که در خانه حضور داشتند اما عملاً به شغل خود می‌پرداختند. از طرفی برای پوشش بهتر نیازهای آموزشی تا آنجا که ممکن بود و پروتکل‌ها و بخشنامه‌ها و مدیر مدرسه اجازه می‌داد آموزش حضوری فرد دانش‌آموزان هم در دستور کار معلم قرار داشت. معلمان بعد از مدتی احساس خستگی و سختی را تجربه کردند. اصرار مدیران بر بارگزاری تولید محتوای معلم ساخته هم بر پیدایش احساس اجبار و تحمیل شرایط می‌افزود و احساس بی‌ثمری و بی‌حاصلی این نوع آموزش برای چنین دانش‌آموزانی و عدم اطمینان از یادگیری و میزان یادگیری دانش‌آموزان هم به تقویت احساسات نامطلوب دامن زد. وجود بدبینی نسبت به کیفیت و اثربخشی آموزش مجازی در معلمان استثنایی با یافته مطالعه حسنی و غلام آزاد و نویدی (Hassani, gholam azad, & Naveedy, 2020) همسو است یعنی هم معلمان استثنایی و هم معلمان عادی، آموزش مجازی را اثربخش تلقی نمی‌کنند. فقط یک نفر از معلمان مشارکت‌کننده به احساس شادی و رضایت از پیشرفت دانش‌آموزان در این مطالعه اشاره کرده است. معلمان در طی این مسیر مهارت‌های نسبی برای آموزش از راه دور را کسب کردند ولی همه معلمان

حاضر در این مطالعه در همه گروه های آسیب دیده ی بینایی ، شنوایی ، اختلالات یادگیری و اوتیسم معتقدند که علیرغم این خود توان افزایی کار با فناوری و نرم افزارها، کارآیی آموزش حضوری برای این دانش آموزان بسیار بیشتر است و آنها زمانی احساس خودکارآمدی می کنند که کلاس ها را حضوری و در ارتباط مستقیم و بی واسطه و مستمر و نزدیک با دانش آموزان خود تجربه کنند که این بخش از یافته ها با یافته مطالعه گلسنر و جانسون (Glessner and Johnson,2020) همسو است. معلمان ویژه حاضر در مطالعه گلسنر و جانسون هم، ارتباط حضوری با دانش آموزان دارای نیازهای ویژه خود را ترجیح می دادند. پلتفرم غیرتعاملی رسمی شاد نیز توان و سرعت لازم برای برقراری ارتباط روزمره را با دانش آموزان فراهم نمی کرده و این معلمان از محیط تعاملی سایر پلتفرم ها بیشتر استفاده نمودند. در مضامین ساختاری معلمان مشارکت کننده برای خلق تجربه کارآمدتر تدریس در این دوره به اقتضات آموزش و پرورش استثنایی/ویژه توجه داشتند و به همکاری یا عدم همکاری والدین و خانواده در مسیر آموزش دانش آموز به عنوان عامل اصلی پیشبرد فرایند یاددهی یادگیری در دوران پیش از کرونا و کرونا اشاره کردند و از تجاربشان از همکاری ها و عدم همکاری های والدین به دلیل فقر فرهنگی، تحصیلاتی، اقتصادی سخن گفتند. از طرفی معلمان مشارکت کننده در تجاربشان به لزوم توجه به تفاوت های فردی و برخورداری از انعطاف زمانی و محتوایی در برنامه ها حتی در دوره کرونا و زیست بوم جدید پرداختند. آنها از خلاقیت های خود در زمینه اجرای برنامه درسی تحت شرایط کرونا با توجه به کوتاهی زمان و فشردگی محتوا صحبت کردند و هویت پویای برنامه درسی توسط معلمان با هدف گذاری های جدید و توجه گزینشی به محتوا و تلفیق آن، خود را نمایان ساخت. معلمان در این زیست بوم جدید نیازمند حمایت های حرفه ای، اداری، فنی و فناورانه، اقتصادی و اجتماعی بودند و از طرفی حمایت های مورد نیاز خانواده ها را هم در این ابعاد تشریح کردند. درخواست این حمایت ها با یافته های جیا و سانتی (Jia & Santi,2021) همسو است آنها دریافتند که سیاست های آموزشی فعلی و شیوه های پاسخگویی به بحران کرونا فاقد چشم انداز توجه به دانش آموزان با نیازهای ویژه بوده و بنابراین لازم است در طراحی قوانین ، سیاست ها و شیوه های آموزشی نیازها و حمایت های لازم این دانش آموزان، لحاظ گردد. گرچه معلمان در زیست بوم جدید خلاقیت هایی برای اجرای برنامه درسی بکار برده اند ولی محتوای دریافت شده توسط دانش آموزان در این دوره نیازمند ارزیابی دقیق در دوره پسا کرونا و آموزش های جبرانی است. مهارت های زندگی و خودیاری و مهارت های اجتماعی که لازمه آموزش در آموزش و پرورش ویژه است در این دوره در حاشیه قرار گرفته است و آموزش ها اغلب

سطحی و ارزیابی نتایج نیازمند دوباره آزمایی و همکاری بین تیم توانبخشی و اداری در آموزش نیازمند بهبود و گسترش است.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه درس پژوهی ارسال شده است.

References

- Abolmaali Hosseini, Kh. (2020). «Psychological and educational consequences of coronary heart disease in students and strategies to deal with them». *Educational Psychology*. 15 (56). 166-153. [in Persian]
- Adhikari SP., Meng S., Wu YJ., Mao YP., Ye RX., Wang QZ., Sun C., Sylvia S., Rozelle S., Raat H., & Zhou H. (2020). «Epidemiology, causes, clinical manifestation and diagnosis, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) during the early outbreak period: a scoping review». *Infect Dis Poverty*. 17;9(1):29. doi: 10.1186/s40249-020-00646-x. PMID: 32183901; PMCID: PMC7079521.
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). «Online learning amid the Covid -19 pandemic: Students' perspectives». *Pedagogical Sociology and Psychology*. 2(1):45-51.
- Bao, W. (2020). «Case study covid -19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University». *Hum Behav & Emerg Tech*. 2.113-115.
- Battegay, M., Kuehl, R., Tschudin-Sutter, S., Hirsch, H. H., Widmer, A. F., & Neher, R. A. (2020). «2019-novel Coronavirus (2019-nCoV): Estimating the

case fatality rate – a word of caution. *Swiss Medical Weekly*». Advance online publication.

Beltekin, Enes, & Kuyulu, İhsan. (2020). «The Effect of Coronavirus (Covid19) Outbreak on Education Systems: Evaluation of Distance Learning System in Turkey». *Education and Learning*, 9(4).1-9.

Chan JFW., Yuan S., Kok, KH., To, KKW., Chu, H., Yang J., et al. (2020). «A familial cluster of pneumonia associated with the 2019 novel corona virus indicating person-to-person transmission: a study of a family cluster». *The Lancet*, 395(10223). 514-523.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., & Glowatz, M. (2020). «Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses». *Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3(1).

Creswell, J. W. (2019). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 2nd ed, c2007. Tehran: Saffar. [in Persian]

Dhawan, Sh. (2020). «Online Learning: A Panacea in the Time of Covid -19 Crisis». *Educational Technology Systems*, 49(1).5-22.

Etedadi, M., Sakhaei. Gh. H., Pourrajab, M., & Kiani, M. (2020). «Implementation of online education and learning plan in schools of Isfahan province during the outbreak of Covid-19 disease», *New Developments in Behavioral Sciences*, 5 (44). 12-24. [in Persian]

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). «Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations». *Societies*, 10(86).1-18.

Gall, M., Borg, W., & Gall. J. (2019). *Educational research: an introduction*. 6th ed. Translated by Ahmad Reza Nasr et al. Tehran. Samat. [in Persian]

Glessner, M. M., & Johnson, S. A. (2020). «The Experiences and Perceptions of Practicing Special Education Teachers During the Covid -19 Pandemic». *Global Leadership and Learning*, 1(2). <https://red.mnstate.edu/ijgll/vol1/iss2/4>

Hassani, M., gholam azad, S., & Naveedy, A. (2020). «Iranian teachers' Lived experience of virtual teaching in the early days of the coronavirus epidemic».

Information and Communication Technology in Educational Sciences. 12 (1). 87-107.

Hosseini, S. J. (1399). Description of the activities of the Exceptional Education Organization in the new ecosystem. <https://www.ilna.news/fa/tiny/news-994545>.

Hooman, H. A. (2016). Scientific guide to qualitative research. Tehran. Samt. [in Persian]

Jeong, Hyun-Chul, So., & Wi-Young. (2020). «Difficulties of Online Physical Education Classes in Middle and High School and an Efficient Operation Plan to Address Them». *Int. J. Environ. Res. Public Health*.17.1-12.

Jia Lishuai, & Santi, Marina (2021). «Inclusive education for students with disabilities in the global COVID-19 outbreak emergency: some facts and thoughts from China». *Disability & Society*. 36(7).1186-1191.

Kilinc, S. (2019). «Who will fit in with whom?'Inclusive education struggles for students with dis/abilities». *International Journal of Inclusive Education*. 23(12). 1296-1314.

Krippendorff, k. (2019). Content analysis: an introduction to its methodology. c1980. Translated by Houshang Naeini. Tehran. Ney. [in Persian]

Li, Q., Guan, X., Wu P., Wang X., Zhou L., & Tong Y . (2020). «Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of Novel Coronavirus-Infected Pneumonia». *New England Journal of Medicine*. 38 (13).1199-207.

Lindner, K. T., Letzel, V., Tarini, G., & Schwab, S. (2021). «When home turns into quarantine school—new demands on students with special educational needs, their parents and teachers during Covid -19 quarantine». *Special Needs Education*. 36.(1), 1-4

Lindner, K. T., Letzel, V., Tarini, G., & Schwab, S. (2021). «When home turns into quarantine school—new demands on students with special educational needs, their parents and teachers during COVID-19 quarantine». *Special Needs Education*, 36(1). 1-4.

Mohammadyari Yalquz Aghaj, Q., & Shahidi, S. H. (2020). «Corona and educational gap». *Psychological Studies and Educational Sciences*. 15: 159-125.

Moralista, Rome B., & Oducado, Ryan Michael F. (2020). «Faculty Perception Toward Online Education in a State College in the Philippines during the Coronavirus Disease 19 (Covid -19) Pandemic». *of Educational Research*. 8(10): 4736-4742.

Mousavi, M., & Jafari, F. (2020). Virtual education in Corona, opportunities and challenges. *First National Conference on Applied Research in Education Processes*. [in Persian]

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA. SAGE.

Page, A., Charteris, J., Anderson, J., & Boyle, C. (2021). «Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: inclusive education in Australia during the Covid -19 pandemic». *Special Needs Education*, 36(1). 142-156.

Pasha Sharifi, H., & Sharifi, N. (2016). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran. Sokhan. [in Persian]

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD.

Rezaei, A. (2020). «Assessing what students have learned during the Corona: Challenges and solutions. *Quarterly Journal of Educational Psychology*», Allameh Tabatabai University. 16 (56). 214-179.

Suresh G., Kumar, Naveen., & Jothi, M. (2021), «Data set on Impact of Covid -19 on Mental Health of Internal Migrant Workers in India: Corona Virus Anxiety Scale (CAS) Approach» Mendeley Data.

Wang, Y., Di, Y., Ye, J., & Wei, W. (2020).« Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019(Covid -19) in some regions of China. *Psychology*», *Health & Medicine*. 1-10.

Xiao C. A (2020). «Novel Approach of Consultation on 2019 Novel Corona virus (Covid -19)-Related Psychological and Mental Problems: Structured Letter Therapy». *Psychiatry investigation*. 17(2).175.

Yulia, H. (2020). «Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia». *ETERNAL (English Teaching)*. 11(1).