DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

د.أماني سلمان السلمان[1] أ. مها بنت عبدالله آل طالب[2] أ. صفية عبدالله الشحية[3]

(قدم للنشر 1445/09/13هـ -وقبل 1446/03/05هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة النوعية الظاهراتية إلى البحث في تجارب المشاركين من أجل استكشاف طبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية. اشتملت هذه الدراسة على تجارب 12 من معلمين ومعلمات مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتمثلت أدوات جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية شبه المفتوحة مع المشاركين. تم استخدام التحليل الموضوعي والذي تضمن تنظيم البيانات، وترميزها، وتصنيفها، وتفسيرها. خلصت النتائج في هذه الدراسة إلى خمسة مواضيع رئيسية عكست تجربة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الشامل في برامج التطوير المهني متمثلة في: طريقة تقديم وتنفيذ برامج التطوير المهني، خصائص وعناصر برامج التطوير المهني، أبرز محتويات برامج التطوير المهني، أوجه القصور في برامج التطوير المهني، ومتطلبات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل. كما أنه تم عرض التوصيات لتطوير برامج التدريب المهني للمعلمين وزيادة فعاليتها بهدف تحسين الكفايات المهنية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: برامج التدريب المهني، التعليم الشامل، التطوير المهني، الكفايات المهنية للمعلمين.

The Nature, Content, and Needs of The Professional Development Programs Among Teachers in Inclusive Schools: A Qualitative Study

Amani S. Alsalman[1] Maha A. Al taleb[2] Safiya A. Alshehhi[3]

(Submitted 23-03-2024 and Accepted on 08-09-2024)

Abstract: This phenomenological qualitative study aimed to explore the nature, content, and needs of teachers' professional development who work in inclusive schools to implement a high-quality inclusive education. Data were collected from semi-structured individual interviews with 12 teachers working in inclusive schools in the Kingdom of Saudi Arabia, and the participants were selected using the purposive sampling method. We used thematic analysis that included organizing, coding, and interpreting the data. The findings concluded five main themes that reflected the experiences of teachers towards their professional development programs, (1) the methods of providing and implementing professional development programs, (2) the characteristics and elements of the professional development programs, (3) the contents of professional development programs, (4) the weakness of the current professional development programs, and (5) professional development requirements for inclusive education teachers. Recommendations were also presented to enhance the effectiveness of professional development programs for teachers and improve their professional competencies.
Keywords: professional training programs, inclusive education, professional development, teachers' professional competencies.

(1) ، (2)، (3) قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود

(1), (2),(3) Department of Special Education - College of Education - King Saud University

E-mail: 443204152@ksu.edu.sa E-mail: t.maha.altalib@gmail.com E-mail: aalsalman@ksu.edu.sa

المقدمة

وفقًا للتوجه العالمي الحديث الذي يُنادي بتطبيق التعليم الشامل المرتكز على تعليم جميع الطلاب دون تمييز باستخدام أفضل الممارسات التربوية التي تُراعي احتياجات الطلاب التعليمية، أصبح من المهم تطوير منظومة التعليم سعيًا لخلق تعليم شامل يحقق مخرجات إيجابية لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم. وهذا ما أكده القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004)الذي نصّ على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية مع أقرانهم العاديين المساويين لهم في العمر والمرحلة التعليمية. واتساقًا مع الاهتمام العالمي الذي لقيه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، كانت المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة التي تسعى لتقديم خدمات التربية الخاصة بجودة عالية؛ حيث نصت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام وفق رؤية (2030) في الهدف الثالث منها، على تهيئة فرص التحاق متساوية، وتقديم تعليم متكافئ ومناسب في المدارس لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم (وزارة التعليم، 1438).

وفي هذا الإطار، يُشّكل تطوير وتدريب المعلمين في المدارس الشاملة دورًا محوريًا في تقديم التعليم المناسب لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة، وذلك لضمان نجاح هؤلاء الطلاب (Haug, 2017; Mitiku et al., 2014; Zulfija et al., 2013). وتؤكد العديد من الدراسات إلى أنّ إعداد وتدريب المعلمين للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة يسهم إيجابيًا في تطبيق تعليم شامل بجودة عالية، مما يعزز ممارسات التعليم الشامل في الصفوف الدراسية، كما يؤثر إيجابيًا على المواقف والاتجاهات نحو التعليم الشامل (Avramidis& Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011; MacFarlane& Woolfson, 2013; Moriña et al., 2020; Costello& Boyle, 2013). ومما يجدر الإشارة إليه، أن برامج تطوير وتدريب المعلمين يجب أن يتم تصميمها وتنفيذها لتلبي احتياجات المعلمين المختلفة للحصول على النتائج المأمولة على المدى الطويل. حيث أوضح كلا من Morgan &Bates (2018) عناصر التطوير المهني الفعالة للمعلمين وعددها سبع عناصر وهي كالتالي: (1) التركيز على المحتوى وطريقة تدريسه، (2) استخدام التعلم النشط، (3) دعم التعاون المهني، (4) استخدام نماذج ممارسات فعالة، (5) توفير دعم الخبراء والمدربين، (6) تقديم التغذية الراجعة والتفكير الانعكاسي، و(7) استدامة التطوير المهني. وعلى الرغم من أن كثيرًا من برامج التطوير المهني يتم تصميمها بناءً على هذه العناصر والسمات العامة، إلا أنه لازال هناك حاجة لإجراء المزيد من الأبحاث التجريبية الصارمة حول هذه البرامج للحصول على برامج تطويرية ذات تصاميم مبنية على الأدلة يمكن الوثوق بمخرجاتها، إضافة إلى الحاجة إلى التركيز على تطوير واختبار وتحسين النظريات حول التطوير المهني للمعلمين من أجل تعزيز الفهم والسياسات والممارسات في هذا المجال (Sims& Fletcher, 2021).

ومما لا شك فيه، أن كمية ونوعية البرامج التدريبية للمعلمين لها أثر مباشر على مخرجات التعليم بشكل عام. فقد أكدت دراسة Donath) at el., 2023) على فعالية التطوير المهني للمعلمين في تحسين تطبيق التعليم الشامل بشكل عام، وأشارت إلى أن تكثيف برامج التطوير المهني تؤثر ايجابًا على معارف المعلمين ومهاراتهم ومعتقداتهم تجاه الممارسات التدريسية، إضافة إلى أثرها في

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

تحسين سلوك طلابهم. ففي أحد الدراسات الحديثة التي هدفت إلى كشف تأثير برنامج تدريبي للمعلمين على ممارسات التدريس في مدارس التعليم الشامل، أظهرت نتائجها أن هناك تأثيرًا إيجابيًا على المعلمين في مواقفهم واستعدادهم لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصول الدراسية، علاوة على تحسّن مستوى الطلاب في الجانب الأكاديمي والاجتماعي (Muñoz-Martínez et al., 2020). وفي هذا الجانب، أشارت دراسة Shani& Hebel (2016) التي هدفت إلى كشف أثر برنامج تدريبي للمعلمين للتعامل مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية داخل فصولهم الدراسية عن نتائج إيجابية، حيث أوضح المعلمون أن التدريب على استراتيجيات إدارة الفصول الدراسية أحدثت فرقًا كبيرًا في سلوك الطلاب، وعلى مواقف المعلمين وتفاعلهم مع الطلاب ذوي الإعاقة.

كما أشارت العديد من الدراسات أن أحد أهم عوامل ضعف مستوى التعليم الشامل هو محدودية كفاءات المعلمين، نتيجة لضعف أو عدم التدريب على استراتيجيات التدريس الفاعلة، والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة (Erten& Savage, 2012; Forlin, 2013; Forlin& chambers, 2011). ومن أجل أن يقوم المعلمون بأدوارهم في التعليم الشامل بكفاءة ومهارة عالية في ضوء معايير جودة التعليم الشامل، لابد أن يتمتعوا بقدر كاف من السمات والمهارات التي تمثل أهمية قصوى في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل. وفي هذا السياق، أجريت عدة دراسات تتعلق بهذه السمات والمهارات والحاجة إلى امتلاكها من قبل المعلمين، فعلى سبيل المثال: هدفت دراسة Fernández& Batanero (2013) إلى استقصاء وجهات نظر المعلمين حول كفايات التدريس التي تحقق تعليم ذا جودة عالية في مدارس التعليم الشامل في مدرستين للمرحلة الثانوية. أظهرت نتائجها أن المهارات الاستراتيجية في إدارة الصف والمهام إلى جانب مهارات الإبداع والابتكار كانت في مقدمة الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلمون في هذه المدارس. كما هدفت دراسة Rodríguez et al (2019) إلى تحديد وتحليل آراء المعلمين حول الكفايات الرقمية في الممارسات التدريسية في مجال التعليم الشامل. أظهرت نتائجها أن استخدام التكنولوجيا وتقنيات التعلم له صلة وثيقة في نجاح التعليم الشامل وأحد أهم المتطلبات اللازمة للمعلمين العاملين في مدارس التعليم الشامل. وقد كشف Apelgren & Giertz (2010) ، أن أحد أهم المهارات الهامة للمعلمين في الفصول الدراسية الشاملة، تطبيق استراتيجيات التعلم بواسطة الأقران، والتعلم التعاوني، وتحليل السلوك التطبيقي. من جانب آخر، أشار باحثون آخرون أن التعاون المهني كفاءة رئيسية للمعلمين في التعليم الشامل ويحتاج المعلمون له بمختلف مؤهلاتهم وتخصصاتهم حيث يمكنهم من تسخير ما لديهم، في حل المشكلات والتفكير الإبداعي (Berry, 2010; Donnelly& Watkins, 2011; Flecha& Soler, 2013; Florian, 2012).

وعلى النطاق المحلي، فقد هدفت دراسة Algahtani (2021) إلى استكشاف احتياجات التطوير المهني لدعم وتطوير معلمي التربية الخاصة في المملكة، حيث أعرب فيها المشاركون عن إحباطهم من أعباء العمل، وأشاروا إلى احتياجهم للتطوير المهني في التدريس، والإدارة

الصفية، إضافة إلى التدريب على إعداد البرامج التربوية الفردية. كما أفصحوا عن رغبتهم في الحصول على التدريب عبر المنصات الرقمية لتلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب. وقد كشفت دراسة السفياني (2021) عن واقع برامج التعليم الشامل في المملكة، والتي أشارت نتائجها إلى ضعف برامج التعليم الشامل، والحاجة الماسة إلى مزيد من التطوير في الأنظمة والكوادر المهنية.

مشكلة الدراسة

أولت المملكة ممثلة بوزارة التعليم اهتمامًا كبيرًا في تربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وحرصت على إعداد وتدريب العاملين في مدارس التعليم الشامل، وتزويدهم بالمفاهيم والأسس التي يرتكز عليها هذا التوجه، ومع ذلك، فإن العديد من الدراسات المحلية أشارت إلى أن المعلمين بحاجة ماسّة إلى برامج التطوير المهني حول التعليم الشامل، وكيفية التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة داخل فصولهم الدراسية (Aldabas, 2015; Alnahdi, 2020; Alothman, 2014; Alshahrani, 2014; Asiri, 2019).

وفي هذا الصدد، تشير الأدبيات العالمية في كثير من الأحيان إلى ضعف كفاية التدريب المهني للمعلمين فيما يتعلق بممارسات التعليم الشامل (Tristani& Bassett, 2020). إن دمج المعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق التعليم الشامل في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها يعتبر حجر أساس، ومفتاح التنفيذ الناجح له. وفي ظل ذلك، أشارت العديد من الدراسات أن قصور هذا الجانب يعوق نجاح التعليم الشامل كدراسة Poon-McBrayer & Wong (2013) التي أشارت إلى أن أبرز التحديات التي تعيق تطبيق تعليم شامل ذو جودة عالية هي عدم كفاية الموارد وقلة البرامج التدريبية للمعلمين؛ ففي ضوء ذلك كشفت دراسات عدة إلى أنّ الكثير من برامج التدريب لا تلبي احتياجات المعلمين، وغالبًا ما ينهي المعلمون تدريبهم المعني دون اكتساب للمهارات التي يحتاجونها للعمل مع ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل، مما يؤدي إلى ضعف مخرجات الطلاب (Haug, 2017; Mitiku et al., 2014; Vaillant, 2011 ;Zulfija et al., 2013).

والراصد للمجال التعليمي، يجد أن قضية تطوير التعليم الشامل استقطبت اهتمام الباحثين؛ وفي ضوء هذا الاهتمام تم تسليط الضوء على الحاجة لتطوير الكفايات المهنية والتدريبية لمعلمي مدارس التعليم الشامل. ومن هذا المنطلق أشار العنزي (2022) إلى أهمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل في المملكة، وأهمية الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين، وتزويدهم بالكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لهم،

وانطلاقا مع إشارة برنامج التحول الوطني لتحقيق أهداف رؤية المملكة (2030) في الهدف الثاني الذي نص على " تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم" (برنامج التحول الوطني، 2020، ص. 62). فإن الخطوة الأساسية الأولى والمهمة لإعداد برامج التطوير المهني في مجال التعليم الشامل تتمثل في الحاجة إلى التعمق في استكشاف الوضع الراهن لطبيعة ومحتوى برامج التطوير المهني وفهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية. إضافة إلى ندرة الدراسات المحلية في هذا الجانب بشكل عام، فإنه لم تُظهر مراجعة الأدبيات المحلية والعربية -حسب علم الباحثات- دراسات استكشافية نوعية بحثت في الموضوع. واستنادًا على ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في الحاجة لاستكشاف تجربة المعلمين حول طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني الحالية بمدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية استكشاف تصورات وتجربة معلمي مدارس التعليم الشامل في التطوير المهني من خلال الأسئلة التالية:

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

1- كيف يتلقى معلمو مدارس التعليم الشامل تطويرهم المهني؟

2- ما محتوى التطوير المهني الذي يتلقاه معلمي مدارس التعليم الشامل؟

3- ما هي الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف تجربة وتصورات معلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة حول طبيعة ومحتوى واحتياجات تطويرهم المهني.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة في المساهمة بإثراء أدبيات التربية العربية في مجال برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل خصوصًا في ظل ندرة الدراسات المحلية والعربية حول هذا الموضوع. أيضاً، قد تلفت هذه الدراسة اهتمام الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات حول برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل من جوانب أخرى وبأساليب بحثية مختلفة.

ومن الجانب العملي، تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على الوضع الراهن لبرامج التطوير المهني ومكامن النقص في تلك البرامج وكيفية التغلب عليها، مما قد توجه صناع القرار في وزارة التعليم بالمملكة بتطوير وبناء منظومة تختص ببرامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل بناء على نتائج هذه الدراسة. حيث تعتبر هذه الدراسة إحدى الإسهامات البحثية التي يمكن الاعتماد على نتائجها في تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل.

حدود الدراسة : الحدود البشرية: المعلمون والمعلمات في مدارس التعليم الشامل التابعة لوزارة التعليم.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥ هـ

الحدود المكانية: مدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: استكشاف طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني

مصطلحات الدراسة

التعليم الشامل (Inclusive Education): "عملية تهدف إلى زيادة مشاركة جميع الطلاب، والتقليل من إقصاء الطلاب ذوي الإعاقة؛ من خلال إعادة تشكيل السياسات، والممارسات في المؤسسات التعليمية؛ للاستجابة بشكل أفضل للطلاب على اختلافهم" (وزارة التعليم، 1438، ص. 15).

التطوير المهني للمعلمين (Professional Development for Teachers): "مجموعة من التغييرات المطلوب إحداثها إيجابيًا في معارف ومهارات المعلمين؛ لتحسين معدلات أدائهم، أو لمواكبة التطور في محيط أعمالهم" (السكارنه، 2011، ص. 18).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على تصميم دراسة التجربة الشخصية للأفراد (Phenomenological) وهي أحد تصميمات الأبحاث النوعية (Qualitative Research)، وهي تناسب هدف وأسئلة الدراسة والتي يمكن من خلالها استكشاف تجربة المشاركين وهم معلمي مدارس التعليم الشامل في برامج التطوير المهني وخبرتهم فيها، وبالتالي تصف الباحثات الخبرات والتجارب كما يعيشها هؤلاء المعلمين، وذلك عن طريق إجراء المقابلات الفردية معهم (كريسول، 2019/2014).

المشاركون وموقع الدراسة

تم اختيار المشاركين بالطريقة القصدية الملائمة لغرض الدراسة حتى تم الوصول إلى مرحلة التشبع في البيانات ويعني ذلك أن المقابلات لم تعد مجدية للحصول على بيانات جديدة، حيث إن البيانات

الجديدة أصبحت مكررة ولا تمثل أي إضافة للدراسة عما تم جمعه مسبقًا (Merriam & Tisdell, 2016). تم اختيار المشاركين بناءً على عدة معايير تتوافق مع هدف الدراسة وهي كالتالي: أ) أن يكون المشارك ذو خبرة في التدريس في مدارس التعليم الشامل مدة لا تقل عن ٣ سنوات، ب) أن يكون المشارك على رأس العمل في مدارس التعليم الشامل، ج) اختيار مشارك واحد على الأقل من كل مدرسة من مدارس التعليم الشامل. عدد المشاركين الذين انطبقت عليهم المعايير ووافقوا على المشاركة في الدراسة كان 12 مشاركًا (8 إناث و4 ذكور) من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، تم اختيارهم من مختلف مدارس التعليم الشامل في منطقة الرياض، باختلاف تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية.

جدول (2)

يوضح المعلومات الديموغرافية لكل مشارك.

المشاركين	النوع	التخصص	المؤهل	سنوات الخبرة
1	ذكر	تعليم عام	بكالوريوس	8
2	ذكر	تربية خاصة	بكالوريوس	9
3	ذكر	تربية خاصة	ماجستير	13
4	ذكر	تربية خاصة	بكالوريوس	14
5	أنثى	تربية خاصة	بكالوريوس	23
6	أنثى	تربية خاصة	ماجستير	10
7	أنثى	تعليم عام	بكالوريوس	10
8	أنثى	تعليم عام	بكالوريوس	5
9	أنثى	تربية خاصة	بكالوريوس	19
10	أنثى	تعليم عام	أقل من بكالوريوس	23
11	أنثى	تعليم عام	بكالوريوس	14
12	أنثى	تربية خاصة	بكالوريوس	10

موقع الدراسة قيد الظاهرة جميع مدارس التعليم الشامل بالمملكة وعددها خمس مدارس لمختلف المراحل الدراسية؛ حيث يطبق برنامج التعليم الشامل على مستوى المدرسة. ويتكون هيكل إطار العمل في هذه المدارس من عناصر أساسية وهي: فريق قيادة المنطقة التعليمية، والفريق القائم على المدرسة، وفريق المرحلة الدراسية، وأخصائيو إعداد التقييمات؛ بحيث تضع كل إدارة مدرسية خطط تفصيلية للموظفين والطلاب تتضمن: تحديد الطلاب الذين ستقدم لهم الخدمات، وخططهم التعليمية، والاستراتيجيات التدريسية، والبدائل المكانية المناسبة للطلاب الذين سيدمجون، بالإضافة إلى تحديد المعلمين والإخصائيين الذين سيقدمون الخدمات لهؤلاء الطلاب، كما يتم تحديد المعلمين المساعدين للطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 1438).

أداة الدراسة

المقابلة: تعد المقابلات في المنهج النوعي أداة فعالة ومرنة لكشف التجارب الشخصية للمشاركين في الدراسة، والحصول على معلومات عميقة حول الظاهرة موضع الدراسة، كما أنها تعد الأداة الرئيسية في تصميم دراسة تجربة الأفراد (كريسول، 2014/ 2019). لذلك تم اعتمادها في عملية جمع البيانات، من خلال إجراء مقابلات فردية شبه مفتوحة مع معلمي مدارس التعليم الشامل؛ لفهم تجربتهم فيما يخص برامج التطوير المهني واستكشاف طبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة.

تم بناء بروتكول للمقابلة للإجابة على أسئلة البحث وتضمن جزئين، حيث كان الجزء الأول عبارة عن أسئلة مقننة ديموغرافية تتضمن: جنس المشارك، المؤهل، الخبرة، التخصص. وتضمن الجزء الثاني على أسئلة مقابلة شبه مفتوحة تركز على هدف الدراسة والاجابة على اسئلتها، والأسئلة المحفزة التي ترتبط بأسئلة المقابلة الرئيسية بهدف التعمق أكثر في موضوع

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

الدراسة وبهدف الحصول على تجارب المشاركين وتصوراتهم (كريسول، 2014/ 2019). كانت الأسئلة الرئيسية للمقابلة المرتبطة بسؤال البحث الأول: 1) تتعلق بإجراءات تقديم برامج التطوير المهني في مدارس التعليم الشامل، 2) وصف تجارب المعلمين في طريقة تلقي تطويرهم المهني؛ وكانت أسئلة المقابلة المرتبطة بسؤال البحث الثاني: 1) تتعلق بأبرز المواضيع في برامج التطوير المهني، 2) محتويات الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم الشامل؛ في حين كانت أسئلة المقابلة المرتبطة بسؤال البحث الثالث تتعلق 1) بأوجه القصور في برامج التطوير المهني حاليًا، 2) بالاحتياجات التدريبية للمعلمين لتساعدهم في تطبيق تعليم شامل ذو جودة، 3) بالمقترحات والتوصيات لتطوير الدورات التدريبية الحالية. كما تم إجراء مقابلات تجريبية مع ثلاثة معلمين في مدارس التعليم الشامل للتحقق من مدى ملاءمة أسئلة المقابلة ومناسبتها لهدف وأسئلة البحث.

بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي، تم الحصول على تسهيل إجراءات التواصل مع المشاركين بهدف أخذ موافقتهم المبدئية وتحديد موعد مقابلة فردية مع كل مشارك في الوقت والمكان المناسب له. في بداية المقابلة، تم توزيع استمارة الموافقة على المشاركين لقراءتها والتوقيع عليها لضمان موافقتهم على المشاركة في الدراسة، حيث تضمنت ورقة الموافقة توضيح هدف البحث وإجراءات المقابلة وتسجيلها صوتيًا ومدتها المتوقعة وتوضيح لحقوق المشاركين وسرية معلوماتهم والتأكيد على إخفاء هوياتهم وتشجيعهم على صراحة المعلومات، وإعطاء حرية الانسحاب متى ما أرادوا ذلك. كانت المقابلات فردية مع المشاركين حيث تراوح الوقت المستغرق لكل مقابلة ما بين (30-60) دقيقة، وتم خلالها استخدام مسجل صوتي وكذلك كتابة الملاحظات الخاصة بالباحثات.

الموثوقية (Trustworthiness)

يتم استخدام مصطلحات وطرق خاصة بالبحث النوعي والتي تقابل الصدق والثبات في البحوث الكمية وذلك لضمان الصرامة البحثية وموثوقية النتائج في هذه الدراسة حيث تم الاستناد على المعايير التي أشار إليها كلاً من Merriam& Tisdell (2016)؛ حيث أنه في هذه الدراسة تم تحقيق المصداقية (Credibility) وهو مصطلح يقابل الصدق الداخلي في البحوث الكمية باستخدام أسلوب مراجعة المشاركين (Member Checks)، فقد تم ارسال النتائج والتفسيرات المبدئية للمشاركين للتأكد من صحة ودقة البيانات التي أدلو بها، وإتاحة الفرصة لهم للتعديل أو الإضافة على ما أشاروا إليه واعتمادها. إضافة إلى استخدام استراتيجية مراجعة الأقران (Peer Examination) من أجل التأكد من صحة النتائج وتفسيرها، فقد تم تعيين أحد الباحثات في الميدان لمراجعة الدراسة وطرح التساؤلات حولها وتقدير ما إذا كانت النتائج ووصفها وتفسيرها تتناسب مع البيانات الخام، والهدف من ذلك التأكد من تحليل النتائج وتفسيرها من رؤية أخرى غير رؤية الباحثات.

أما الاعتمادية (Dependability) وهي التي تقابل مصطلح الثبات في البحوث الكمية، فيقصد بها أنه لو أعيد تطبيق الأداة في نفس الظروف فستحقق نتائج مشابهة (العبدالكريم، 2012). ولتحقيق ذلك تم استخدام استراتيجية تثليث (Triangulation) الباحثين في جمع وتحليل وتفسير البيانات بشكل تعاوني ومتبادل، حيث قامت كل باحثة بتطوير الرموز والفئات بشكل منفصل ومن ثم تقييم ثباتها أثناء تحليل البيانات والوصول إلى اتفاق تام بين الباحثات في ترميز البيانات وتطوير الفئات الأساسية والفرعية. إضافة إلى ذلك، تم تحقيق الاعتمادية في الدراسة الحالية من خلال

الوصف التفصيلي لمنهجية وإجراءات الدراسة وكيفية تنفيذها.

تحليل البيانات

تم استخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وهو النوع الأكثر انتشارًا لتحليل البيانات النوعية (كريسول، 2014/ 2019). وهذا النوع من التحليل يتضمن تنظيم البيانات وتصنيفها إلى مواضيع تساعد على فهم البيانات ووضع معنى واضح لها، ويتضمن ستة مراحل كما ذكرها كريسول (2014/ 2019) على النحو التالي:

أولا: تفريغ المقابلات المسجلة حرفيًا وتصنيفها وتنظيمها في ملفات خاصة بكل معلم؛ ثانيًا: قراءة البيانات والملاحظات التي تم تدوينها أثناء المقابلات عدة مرات وكتابة الأفكار الرئيسة والملاحظات لما قاله المشاركون؛ ثالثًا: إنشاء الرموز الأولية واستخدم الترميز الوصفي (Descriptive Coding) والذي يلخص في كلمة أو عبارة قصيرة الموضوع الأساسي للنص، ثم إعادة قراءة مقاطع كل رمز، والتأكد من ترميزه بشكل صحيح لكل حزمة من الموضوعات والمراجعة المتكررة لوصف الموضوعات المبدئية المستخرجة؛ رابعًا: تحديد وتسمية الموضوعات من بيانات مقابلات المشاركين التي عكست وجهات نظر متعددة للمعلمين و وصفًا عامًا لتجربتهم الشخصية حول برامج التطوير المهني، وانسجمت مع هدف وأسئلة الدراسة، حيث ظهرت سبع موضوعات مبدئية وبعد مراجعة ودمج الرموز ضمن الفئات وإعادة تسميتها أصبحت خمس موضوعات رئيسية؛ خامسًا: استخدام الأسلوب السردي في عرض الموضوعات المستخلصة من البيانات بشكل تفصيلي يوضح التشابه والاختلاف في أراء وخبرات المعلمين مدعومة بشواهد نصية متنوعة من المعلمين؛ سادسًا: مناقشة النتائج من منظور الباحثات وربط تلك النتائج مع نتائج دراسات سابقة ذات صلة بظاهرة التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل.

النتائج

بعد تحليل البيانات وترميزها وتصنيفها، خلصت نتائج الدراسة إلى خمسة مواضيع رئيسية عكست تجربة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الشامل في برامج التطوير المهني، حيث كانت المواضيع التي ظهرت للإجابة عن أسئلة البحث مرتبة كالتالي:

إجابة السؤال الأول: كيف يتلقى معلمو مدارس التعليم الشامل تطويرهم المهني؟

طريقة تقديم وتنفيذ التطوير المهني

وصف المشاركين أسلوب تطبيق برامج التطوير المهني وكيفية تقديمها لهم من أجل دعمهم في العملية التعليمية. وهنا بعض إجابات المشاركين، فقد كشف المشارك الأول عن آلية تلقي برامج التطوير المهني بقوله: "أن آلية برامج التطوير المهني عن طريق بوابة الرياض في قسم البرامج التدريبية من خلال إدارة التدريب والابتعاث الذين يحددون الاحتياجات التدريبية وينفذون برامج التطوير المهني"، في ضوء ذلك عبرت المشاركة رقم ستة عن طريقة تلقي برامج التطوير المهني بقولها: "أن الإعلان عن برامج التطوير المهني من خلال تعاميم الوزارة، أو المجموعات التعليمية المعتمدة في الوزارة والتسجيل يكون في بوابة التعليم في الرياض"، وأشار المشارك رقم ثلاثة إلى أهمية منصات التدريب في تقديم البرامج التدريبية بقوله: "أن برامج التطوير المهني من خلال الإعلان في بوابة تعليم الرياض وفق الإجراءات المعتمدة بتسجيل المعلم في الدورة التي يرغب بها، أو منصات خاصة لتقديم الدورات بإشراف الوزارة".

وفيما يتعلق بوصف التجربة في برامج التطوير المهني فقد أشارت أغلب الآراء إلى الرضا عن البرامج التدريبية بشكل عام، حيث وصفت المشاركة رقم تسعة تجربتها

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

بقولها: "الدورة الأولى كانت عن نقل زيارة الفريق لأمريكا من أجل توضيح الفكرة وآلية العمل وكانت ممتازة"، ووصفت المشاركة رقم ستة تجربتها الإيجابية والسهلة في تلقي برامج التطوير المهني بقولها: "لا أجد صعوبة في تلقي البرامج سواء عن طريق الوزارة أو الإنماء المهني الذاتي". كما أشار قليل من المشاركين بعدم الرضا الكامل عن البرامج التدريبية لعدد من الأسباب تم توضيحها أثناء مقابلتهم، حيث ذكرت المشاركة رقم خمسة تجربتها في برامج التطوير المهني بقولها: "مفيدة جدًا، ولكنها قليلة"، وأضاف مشارك آخر رأيه حول تلك البرامج المقدمة حاليًا بأنها: "غير مرضية ونحتاج لتطوير المدربين والمادة التدريبية"، ويصف مشارك آخر بأن قوة البرامج كان في بدايتها بقوله: "مرضي، ولكن كان في قوته في البداية من خلال شركة تطوير، البرنامج رائع ونتمنى تعميمه على جميع المدارس".

خصائص وعناصر برامج التطوير المهني

الحداثة والأصالة: لقد تم حصر آراء المشاركين وأشارت البيانات إلى أن سبعة من أصل 12 مشاركًا أكدوا على حداثة وأصالة برامج التطوير المهني، وهذا يتبين من وصف المشاركة رقم خمسة أن: "غالبية البرامج المقدمة في الوقت الحالي تواكب الحداثة ومتوافقة مع التعلم الالكتروني". ومن جانب أخر كان بعض المشاركين لهم تجربة مختلفة فيما يتعلق بأصالة وحداثة برامج التطوير المهني حيث قالت المشاركة رقم سبعة أن: "البرامج متكررة ومفصولة عن التعليم الشامل"، وفي نفس النطاق قالت المشاركة رقم ستة عن برامج التطوير المهني: "إنها ذات أصالة، ولكن تحتاج إلى تنوع".

الاستدامة والكفاية: أوضح المشاركون أهمية استمرارية البرامج التدريبية وفق خطة منهجية ومحددة؛ نظرًا لأهميتها في تعزيز الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإنها من أكبر التحديات التي تواجه التطوير المهني في مدارس التعليم الشامل المهني، في ضوء ذلك، اتفق أغلب المشاركين على استمرارية ووفرة برامج التطوير المهني في مجال التعليم العام واقتصارها عليه وبالمقابل ضعفها في برامج التعليم الشامل؛ حيث عبر المشارك رقم ثلاثة أحد المعلمين عن استمرارية برامج التطوير المهني بقوله: "الان الدورات متوفرة بشكل كبير وأكثر من السابق، وهي متوفرة طوال السنة، لكن الدورات المتعلقة بالتربية الخاصة أعتقد أنها لازالت ضعيفة من ناحية شمولها للمواضيع الحديثة التي تتطرق لها، ومن ناحية توفرها.. لازال الاهتمام بها ضعيف برأيي"، وتتفق بالرأي المشاركة رقم خمسة: "نعم في استدامة وموجودة بكثرة، ولكن هل هي خاصة بالتعليم الشامل لا، هي دورات بشكل عام في التعليم العام، وقليل جدًا ما يتم تخصيص برامج تدريبية في التعليم الشامل، كانت في البدايات لأنها تجربة جديدة وبعدها لا".

وعلى النقيض، عدد قليل من المشاركين وصفوا برامج التطوير المهني بضعف استمراريتها، فقد عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "تتصف برامج التطوير المهني بعدم الاستمرارية"، وأضاف أحد المشاركين تبريرًا يعكس ضعف توافق البرامج التدريبية مع احتياجات المعلمين في مدارس التعليم الشامل، حيث ذكر أن: "البرامج غير مستمرة، والمشارك غير حريص على الحضور لأن البرامج غير واقعية ولا يستفاد منها".

آلية حضور البرامج التدريبية: وصف المشاركين طبيعة حضورهم لبرامج التدريب المهني بأنها تختلف بناءً على محددات معينة تتعلق بالمدرب أو المادة التدريبية فقد يكون التدريب حضوريًا أو إلكترونيا عن بعد، فعن ذلك يقول المشارك رقم ثلاثة: " تختلف وفق المدرب وجهة الاعداد". كما اتفق أغلب المشاركين عن تحول الحضور الشخصي إلى مقر البرامج التدريبية في السنوات الأخيرة ليصبح معظم البرامج التدريبية الكترونيًا عن بعد،

حيث أكدت على ذلك المشاركة رقم عشرة بقولها: " في السنوات الأخيرة عن بعد والأغلب مسائية لتعارضها مع وقت العمل" ووضحت مشاركة أخرى ذلك حين ذكرت: "الوضع الآن إما حضوري أو عن بعد، لكن قبل كورونا كانت البرامج التدريبية حضورية". وعن أيهما يفضل المعلمون والمعلمات البرامج الحضورية أم عن بعد، فقد تباينت الآراء بين الطريقتين ولكل طريقة دوافعها في الأفضلية، في هذا السياق ذكرت المشاركة رقم ثمانية تفضيلها حين قالت: "أفضل الحضوري في البرامج التطبيقية المتعلقة بطرائق التدريس والتواصل مع طلاب التربية الخاصة"، في حين علقت مشاركة أخرى بوجود المرونة في حضور البرامج التدريبية من خلال قولها: "إنه يوجد مرونة في طريقة الحضور".

إجابة السؤال الثاني: ما محتوى التطوير المهني الذي يتلقاه معلمي مدارس التعليم الشامل؟

محتويات برامج التطوير المهني

أظهرت نتائج المقابلات عن تصنيف محتوى البرامج التدريبية إلى ورش عمل تطبيقية وحلقات نقاش، حيث يفضل المشاركين برامج التدريب التطبيقية. ذكرت المشاركة رقم سبعة "إنه من المهم أن يكون البرنامج تطبيقي [ويتناول] مهارات التعامل مع المشكلات". كما أشارت النتائج إلى أبرز المواضيع في محتوى برامج التطوير المهني، وتمثلت في مواضيع متعددة منها: استراتيجيات الصف، والتقنية في التعليم، والتقييم الشامل، وأهمية التطرق إلى الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة، والبرامج التربوية الفردية، وتعديل السلوك. وذكرت المشاركة رقم تسعة بعضًا من أهم محتويات البرامج التطبيقية بقولها: "برامج تطبيقية مثل ممارسات معلم التربية الخاصة، والرخصة المهنية، وموائمة المناهج، وبرنامج عن الطلاب ذوي فرط الحركة"، كما أضاف المشارك رقم أربعة بقوله "أفضل البرامج التدريبية كانت عن السلوك التطبيقي والتعزيز الإيجابي والسلبي". كما أشار بعض المشاركين بأن برامج التدريب تناقش تقنيات التعليم وأهم الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، حيث قال أحد المشاركين عن البرامج التي احتوتها برامج التطوير المهني "تقنيات التعليم، استراتيجيات التدريس مثل التعلم بالأقران والمثلث المقلوب." أيضًا، شارك بعض المشاركين مشاعرهم الإيجابية وارتياحهم تجاه بعض محتويات البرامج التدريبية التي يرون أهميتها ومناسبتها لمعلمي التعليم الشامل، حيث عبرت المشاركة رقم 11 عن مشاعرها نحو محتوى برامج التطوير المهني بقولها "المواضيع جميلة مثل علاقة المجتمع بالتعليم الشامل...كما إنها واقعية المحتوى ومناسبة".

إجابة السؤال الثالث: ما هي الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية؟

أوجه القصور في برامج التطوير المهني

ناقش المشاركين أهم أوجه القصور في برامج التطوير المهني خلال سنوات عملهم في مدارس التعليم الشامل، وكان أبرز الموضوعات الفرعية لأوجه القصور التي ظهرت خلال المقابلات كالتالي:

تكرار المحتوى التدريبي: أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أوجه القصور في برامج التطوير المهني والأكثر تكرارًا من قبل المشاركين كان تكرار المحتوى التدريبي، مما يؤدي إلى شعور المتدرب بالملل وعدم الجدوى والفائدة من البرامج التدريبية، حيث عبر أحد المشاركين عن أهم جوانب القصور بقوله " تكرار المعلومات، وأن المحتوى لا يلبي الاحتياجات التدريبية".

هيمنة الطابع النظري للبرامج: أتفق بعض المشاركين مثل رقم أربعة ورقم ستة ورقم تسعة إلى أن الطابع النظري يغلب على الجانب التطبيقي في البرامج التدريبية كأحد أبرز أوجه القصور والتي تمثل عائقًا وتحديًا كبيرًا لحضور البرامج التدريبية. كما شددت أحد المشاركات بضرورة الموازنة في البرامج التدريبية بين الجانب النظري والجانب والتطبيقي، وألا يغلب أحد الجانبين على الآخر، حيث قالت: " الطابع النظري

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

للمادة التدريبية من أهم جوانب القصور للبرامج التدريبية".

ضعف مهارات المدرب وطريقة تقديم البرامج: أحد أبرز نقاط القصور التي أشار إليها بعض المشاركين في الدراسة كانت عن ضعف مهارات المدرب وتقديم البرامج التدريبية عن بعد، حيث يتفقون أنها تمثل عائقًا وتحديًا كبيرًا في رغبتهم لحضور البرامج التدريبية، كما أن حضورهم دون رغبة منهم في ظل ضعف مهارات المدرب سيكون بدافع الحصول على الترقية الوظيفية دون تحقيق الأهداف والغاية المرجوة من تلك البرامج؛ في هذا الصدد عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "وضعف مهارات المدرب وعدم إلمامه بالمادة العلمية وأكبر سلبية ربط الدورات بالترقية، كما أن أغلب الدورات عن بعد".

قلة الوقت وكثرة المهام عند المعلمين: شارك معظم المعلمين قلقهم تجاه شعورهم نحو قلة الوقت المتاح لهم نتيجة المهام الكثيرة التي تُلقى على عاتقهم وأنها أحد أهم جوانب القصور التي تمثل عائقًا في حضور المعلمين للبرامج التدريبية وذلك حين أشار أحد المشاركين إلى أن: "عدم التفريغ لحضور الدورات وكثرة المهام والمسؤوليات" تؤدي إلى ضعف في حضور البرامج التدريبية.

ضعف شمولية وكفاية البرامج: اتضح من خلال مقابلات المشاركين في الدراسة اتفاقهم على قصور في شمولية وكفاية البرامج التدريبية لمعلمي التعليم العام والخاص على حد سواء، حيث لم تختلف وجهات نظر معلمي التعليم العام عن معلمي التعليم الخاص فيما يتعلق بالمحتوى التدريبي، كما يصف المشارك رقم اثنان محتوى البرامج التدريبية بقوله "المحتوى يحتاج إلى تطوير من حيث المادة النظرية والبرامج غير كافية وغير شاملة".

إضافة إلى ذلك، فقد ذكر عدد من المشاركين أن ضعف كفاية البرامج التدريبية يتضح في القصور المعرفي عند معلمي التعليم العام نحو التدريس في مدارس التعليم الشامل والتي تتضمن جميع الطلاب باختلاف قدراتهم وخلفياتهم. حيث وصفت أحد معلمات التربية الخاصة ذلك بقولها: "معلمات التعليم العام يعملن على تقييم أداء طالبات التعليم الشامل على جميع المهارات وهذا لا يناسب مستوى الطالبات؛ ذلك لقصور مهاراتهم المعرفية والإدراكية" وأكدت على ذلك إحدى معلمات التعليم العام حين عبرت بأنها تشعر بقصور معرفي عن كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة بقولها: " عدم المعرفة بآلية التعامل مع متعددي الإعاقة". كما أيد بعض المعلمون ذلك، فقد ذكر المشارك رقم واحد بأن محتوى برامج التدريب: "لا يلبي احتياجات معلمي التعليم العام ولا يملكون المهارات الكافية للتعامل مع ذوي الإعاقة".

وفيما يتعلق بدعم التعاون المهني بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، اتفق أغلب المشاركين على قصور شمولية البرامج التدريبية لجميع معلمي التعليم الشامل وفصلهم في البرامج التدريبية مما يؤدي إلى ضعف التكامل بين جميع المعلمين. حيث وصفت إحدى المشاركات من التعليم العام أحد المشكلات التي تواجه المعلمين في مدارس التعليم الشامل وهي ضعف استهداف جميع معلمي التعليم الشامل في نفس البرامج التدريبية حيث ذكرت المشاركة رقم سبعة أنه "لا يتم استهداف معلمات التعليم العام في برامج التعليم الشامل".

متطلبات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل

اتفق جميع المعلمين من خلال تجربتهم في مدارس التعليم الشامل على وجود عدد من الاحتياجات التدريبية المختلفة كمتطلبات جوهرية للتطوير المهني

لجميع معلمي هذه المدارس، حيث كان أبرز هذه الاحتياجات كالتالي: تطوير محتوى البرامج التدريبية من حيث الشمولية والكفاية في المحتوى المعرفي والممارسات التدريسية، الحاجة إلى التركيز على البرامج التدريبية العملية التطبيقية، والحاجة لتنوع وتحديث المصادر الداعمة للتطوير المهني لمعلمي التعليم الشامل.

أشارت مقابلات المعلمين إلى أن الشمولية والكفاية في المحتوى المعرفي والممارسات التدريسية المختلفة هي أحد أساسيات الاحتياجات التدريبية لهم، ويتمثل ذلك في قول أحد المشاركين "المحتوى يحتاج إلى تطوير من حيث المادة النظرية والبرامج غير كافية وغير شاملة"، كما أوضحت إحدى المعلمات الحاجة إلى: "برامج تعريفية لمعلمات التعليم العام عن الحالات الخاصة وآلية التعامل معها". وعن أبرز الاحتياجات التدريبية من خلال تجربة معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التدريس بمدارس التعليم الشامل، أدلى أغلب المعلمين بعدد من المهارات العلمية والعملية التي يحتاج معلمي التعليم الشامل بالتدريب عليها، تمثلت بقول أحد المشاركين بالحاجة إلى برامج في: "استراتيجيات التدريس، تعديل السلوك، العمل ضمن الفريق، التعامل مع الطلاب وأولياء أمورهم". كانت الحاجة إلى البرامج العملية التطبيقية محور تركيز المشاركين، فمثلاً، المشاركة رقم ثمانية عبرت عن حاجة معلمي مدارس التعليم الشامل إلى البرامج التطبيقية بقولها: " نحتاج إلى ورش تطبيقية"، وأكدت المشاركة رقم ستة إلى حاجة المعلمين إلى: "برامج التدريب العملي والتطبيقي" واستطردت حديثها بذكر بعض الأمثلة "برامج التحفيز والتعلم النشط، والتعلم الالكتروني وصياغة الأنشطة التطبيقية، والتوعية عن برامج التربية الخاصة والتعليم الشامل ". كما عبر أغلب المشاركين عن حاجتهم المعرفية لبرامج تدريبية خاصة بتوضيح إجراءات الدمج بناء على اللوائح والتشريعات المحلية فيما يخص الحالات التي تحتاج إلى دمج في مدارس التعليم الشامل، حيث ذكرت المشاركة رقم تسعة حاجة معلمي التعليم الشامل بقولها: "نحن بحاجة إلى توضيح القوانين للحالات التي تحتاج إلى دمج".

وامتدادً للاحتياجات التدريبية من حيث الشمولية والكفاية في المحتوى المعرفي والممارسات التدريسية، فقد ركز أغلب المعلمين على الحاجة إلى تكثيف البرامج التدريبية حول الإدارة الصفية والسلوكية، فقد أشار المشارك رقم واحد بالحاجة إلى دورات تدريبية في: " فن إدارة الصف، وإدارة السلوك، والتحفيز لطلبة التعليم الشامل. ومعرفة خصائص الطلاب ذوي الإعاقات وطرق التعامل معهم "؛ كما ناقش المعلمون أهمية التدريب على استراتيجيات إدارة الفصول الدراسية وتعديل سلوك المتعلمين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية حيث أكد ذلك المشارك رقم أربعة بقوله: " نحتاج إلى معرفة الممارسات التطبيقية في الجانب السلوكي والأكاديمي".

وسعيًا لتحقيق التكامل في محتوى البرامج التدريبية من حيث الشمولية والكفاية، اتفق جميع المشاركين على أن حضورهم لنفس البرامج التدريبية هو أحد أهم الاحتياجات التدريبية في مدارس التعليم الشامل. حيث طالبت المشاركة رقم 12 بضرورة: "حضور معلم التعليم العام مع معلم التعليم الشامل في نفس البرامج [التدريبية]".

كما أجمع المشاركون على أهمية أدلة وزارة التعليم الإلكترونية في تقديم المعلومات المفيدة كمصادر داعمة للمعلمين في برامج التطوير المهني، إلا إن تلك الأدلة تحتاج إلى التطوير والتحديث، كما إنها متوفرة الكترونيًا فقط. ففي هذا الصدد، عبر عن ذلك المشارك رقم واحد بقوله: "مصادرنا من خلال أدلة الوزارة، ولكنها قديمة وتحتاج إلى تطوير ومواكبة للمناهج، كما لا يوجد لها نسخ ورقية".

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

مناقشة النتائج

استهدفت الدراسة الحالية استكشاف تجربة وطبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة. عكست الدراسة تجربة المشاركين وتصوراتهم في طريقة تقديم وتنفيذ برامج التطوير المهني، وخصائص وعناصر برامج التطوير المهني والتي كانت تستهدف الإجابة عن السؤال الأول للدراسة. فيما أظهر موضوع محتويات برامج التطوير المهني نتائج السؤال الثاني. كما أسفرت نتائج السؤال الثالث للدراسة عن موضوعين رئيسيين هما أوجه القصور في برامج التطوير المهني ومتطلبات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل.

أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى أن المعلمين يحتاجون إلى التطوير المهني المستمر؛ وذلك للتركيز على كيفية التدريس في البيئات الشاملة وتطوير المهارات في تكييف المواد التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين و هذا يتفق مع دراسة (Ng'andu, 2023). وفي هذا الإطار، فقد كشف تحليل المقابلات اتفاق معلمي مدارس التعليم الشامل على تلقي برامج التطوير المهني بشكل دوري عبر منصات تشرف عليها وزارة التعليم؛ وهذا يعكس ما توليه المملكة من اهتمام كبير في تطوير التعليم، ويظهر ذلك جليا في برنامج تنمية القدرات البشرية، الذي يُعَّد أحد البرامج التي ظهرت لتحقق أهداف رؤية المملكة 2030 (رؤية المملكة العربية السعودية، 2021). وبالرغم من ذلك، فقد عكست النتائج قلق المعلمين حول ضعف البرامج المقدمة وشعورهم بعدم الرضى الكامل نحوها نتيجة التكرار وضعف التطوير في إجراءات وتصميم البرامج وأهدافها وآلية ودقة تنفيذها ومراقبة وربط نتائجها بممارسات المعلمين وبمخرجات الطلبة في مدارس التعليم الشامل وهذا يتوافق مع دراسة الدخيل (2019).

من جهة أخرى أوضحت النتائج أن جائحة كورونا (كوفيد – 19) ساهمت في تغيير طريقة تقديم برامج التطوير المهني وأوقاتها وهذا يفسر تغيير قناعات مقدمي هذه البرامج حيث أصبحت أكثر مرونة. مما مكن المعلمين من حضور البرامج التدريبية عن طريق الانترنت؛ وهذه المرونة في طرح البرامج التدريبية ساهمت في وفرة البرامج المقدمة وزادت في خيارات المعلمين مما زاد دافعيتهم وإقبالهم لحضور هذه البرامج. ولعل التغيرات السريعة والمتلاحقة في العصر الحالي فتحت مجالات متعددة في التدريب، أسهمت في حل الكثير من المشكلات كبعد المسافة، الأعداد الكبيرة للمتدربين، وتعارض حصص المعلمين مع وقت البرنامج التدريبي، مما جعل التدريب عن بعد خيارًا استراتيجيًا وواقعيًا. وبالرغم من مبررات وأهمية التدريب عبر الانترنت؛ إلا أنه يتضمن بعض التحديات التي أشار إليها المشاركين واتفقت مع نتائج در اسات أخرى، كالملل وصعوبة التواصل المباشر مع المدرب والمتدربين وصعوبة تطبيق بعض الأنشطة التطبيقية (سعيد، 2022؛ العيسى والعمران، 2021). لذا ينبغي مراعاة هذه التحديات عند تطبيق البرامج التدريبية عبر الانترنت.

كما تمحورت محتويات برامج التطوير المهني من خلال نتائج الدراسة على الأساليب التطبيقية للتدريس وإدارة الصف، كالتعلم بالأقران والمثلث المقلوب وتعديل السلوك وغيرها، حيث اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات التالية (Apelgren& Giertz, 2010, Berry, 2010; Donnelly& Watkins, 2011; Flecha& Soler, 2013; Florian, 2012) والتي أشارت إلى أن أبرز البرامج التدريبية التي يتلقاها المعلمون في المدارس الشاملة كانت تدور حول الاستراتيجيات التدريسية والسلوكية.

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى نهج التطوير المهني المرتكز على الممارسات القائمة على الأدلة، لتحسين جودة التعليم، وتحسين التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة، ويساعد المعلمين على تحديد التدخلات بناء على الاحتياجات الفردية المستندة على البحث العلمي بدلًا من عشوائية التدخل، إضافة إلى أن تدريب المعلمين على هذه الممارسات يقلل من الفجوة بين المعرفة والتطبيق، وهذا ما دعت إليه العديد من الدراسات التي كشفت احتياج معلمي التعليم الشامل للتدريب على هذه الممارسات (Sciuchetti et al., 2016; Shalabi& Al Khateeb, 2017; Donath at el., 2023; الزارع واليافعي، ٢٠٢٠). كما أن نتائج الدراسة عكست أهمية اعتبار تفضيلات المعلمين واحتياجاتهم المعرفية والتطبيقية التي يرغبونها من أجل تطويرهم مهنيًا، وهذا يدعم ضرورة تصميم برامج التطوير المهني بناءً على الأدلة العلمية (Sims& Fletcher, 2021)، وتقديم هذه البرامج في ضوء تفضيلات وإحتياجات المعلمين لها من قِبل مدربين متخصصين يتم الإشراف عليهم، مما قد يساهم في رفع مستوى الإستفادة من هذه البرامج والإقبال عليها، كما قد يؤدي إلى زيادة شعور الرضا عند المعلمين تجاه البرامج التطويرية نتيجة مشاركتهم في صنع هذه البرامج والإستفادة القصوى منها.

كما تؤكد نتائج هذه الدراسة على تنمية الجانب المعرفي والمهاري للمعلمين العاملين في مدارس التعليم الشامل لتحسين تطبيق التعليم الشامل وهذا يتفق مع دراسة (Donath at el., (2023 ، والتي أشارت بضرورة وحاجة المعلمين إلى معرفة كل ما يخص اللوائح والتشريعات المتعلقة بالمدرسة الشاملة، ومعرفة خصائص جميع الطلاب ومعرفة أنواع وأساليب التدريس التي يمكن تنفيذها داخل الصف الدراسي وغيرها من المعلومات النظرية؛ إضافة إلى تأكيد نتائج هذه الدراسة على الحاجة الماسة إلى تكثيف برامج التدريب المهارية التي تضمنت كيفية التخطيط والتنفيذ والتقييم لتدريس مختلف القدرات، وطريقة تكييف المناهج الدراسية بشكل صحيح، واستخدام التقنية في التعليم (Rodríguez et al., 2019؛ Apelgren& Giertz, 2010)، إضافة إلى المهارات في إدارة الصف والسلوك وتحفيز الطلبة وتلبية احتياجاتهم داخل الصفوف في المدارس الشاملة (Shani& Hebel, 2016)، وكيفية التعاون والعمل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة.

على الرغم من أن النتائج أبرزت بعض القصور المعرفي والمهاري لتطبيق برامج التعليم الشامل عند معلمي تلك المدارس وحاجتهم لبرامج تطويرية بشكل مستمر أثناء الخدمة لمعالجة ذلك القصور، إلا أن جزءًا من ذلك القصور قد يُعزى إلى ضعف برامج إعداد المعلمين خصوصًا فيما تمت الإشارة إليه في عدد من الدراسات السابقة بأن برامج إعداد المعلمين تعتمد غالبًا على الطرح النظري مع ضعف ربطه بالجانب التطبيقي (الهويمل، ٢٠٢٠؛ Alkahtani, 2017; Binti Salleh& Woollard, 2019). كما أن تركيز المشاركين في هذه الدراسة على الحاجة لتطوير وتكثيف الجانب التطبيقي يتوافق ويؤكد على نتيجة أحد الدراسات التي أشارت إلى أن كيفية تدريب المعلمين هو أكثر أهمية وتأثيرًا على تحسين مهاراتهم مقارنة بعدد الساعات التي يقضيها المعلمين في برامج التدريب (Brock& Carter, 2017). وهذا يقودنا إلي الإلتفات بجدية لتوفير مجموعة متنوعة وكافية من برامج التدريب المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة وتقديمها بأفضل الطرق والأساليب المتاحة مع إتاحة الوقت وتفريغ المعلمين بشكل دوري لمثل هذه البرامج وجعله جزءًا أساسيًا من مهامهم الوظيفية وذلك بهدف تطويرهم معرفيًا ومهاريًا ومساعدتهم في تكوين توجهات إيجابية نحو ممارسات التعليم الشامل.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

محدوديات الدراسة

ساهمت الدراسة الحالية في الكشف عن نتائج مهمة حول طبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل بالمملكة؛ إلا أن هناك بعض المحددات التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تفسير النتائج. حيث تمثلت هذه المحددات أولا: في طبيعة المنهج النوعي الذي انتهجته هذه الدراسة من محدودية عدد المشاركين حيث لا يمكن معه تعميم نتائج الدراسة على مجتمع أوسع من الممارسين التربويين ممن يعملون في مدارس التعليم الشامل، وبالرغم من أن الهدف ليس تعميم النتائج (كريسول، 2019/2014)، فإن الدراسة سلطت الضوء على تجارب معلمي مدارس التعليم الشامل نحو برامج التطوير المهني، حيث أن الغرض من هذه الدراسة هو وصف واستكشاف تلك التجارب والخبرات حول الظاهرة بعمق وتوضيح مضامينها إلا أنها قد لا تمثل جميع أشكال التجارب والخبرات التي مروا بها جميع معلمي مدارس التعليم الشامل. ثانيًا: نتائج الدراسة حول تصورات معلمي مدارس التعليم الشامل تجاه التطوير المهني كانت محدودة نتيجة اقتصارها على المعلمين فقط دون غيرهم من الممارسين التربويين في نفس المدارس والذين قد يكون لديهم أراء وتجارب مختلفة. ثالثًا: نتائج الدراسة كانت محدودة نتيجة اقتصارها على أداة جمع بيانات واحدة وهي المقابلات شبه المفتوحة مع المشاركين.

الخلاصة والتوصيات

نتائج المقابلات مع معلمي مدارس التعليم الشامل أظهرت لب تجربتهم في برامج التطوير المهني من خلال وصفهم لآلية تقديم وتنفيذ تلك البرامج وخصائصها ومحتوياتها، إضافة إلى تسليط الضوء على مكامن القصور في هذه البرامج من وجهة نظرهم والكشف عن أبرز الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذو جودة عالية، وفي ضوء ذلك، نقدم عددًا من التوصيات والمقترحات. بناء على ما نصت عليه الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام وفق رؤية (2030) على تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم (وزارة التعليم، 1438)، فإن صناع القرار يقع على عاتقهم مسؤولية السعي إلى تطوير برامج التدريب المهني لجميع معلمي التعليم العام والخاص والتي تنعكس مباشرة على ممارساتهم التدريسية لتكون جزءًا لا يتجزأ من ثقافة العمل في المدارس، مما يساعد على خلق مخرجات ذات جودة عالية للمنظومة التعليمية في مدارس التعليم الشامل. فالبناء المتصل للمصادر الداعمة لمعلمي التعليم الشامل بإنشاء وحدة للمصادر الداعمة تعنى بكافة متطلبات برامج التطوير المهني، بحيث يكون أحد أبرز أهدافها تصميم برامج تطوير مهني مشتركة بين معلمي التعليم العام والخاص مبنية على الأبحاث العلمية مع التركيز على الاحتياجات التدريبية المتوافقة مع الاحتياج الميداني، والتي تتطلب إجراء تقييم مستمر لمثل هذه البرامج، وقياس فعاليتها وأثرها على ممارسات وأداء المعلمين بشكل مستمر. ومن هذا المنطلق تتبين الحاجة إلى إجراء دراسات تجريبية مستمرة على برامج التطوير المهني في مدارس التعليم الشامل وربط نتائجها بممارسات المعلمين ومخرجات الطلبة الأكاديمية والسلوكية من أجل السعي إلى تصميم برامج تطوير مهني مبنية على البحث العلمي متنوعة وكافية وذات جودة عالية. كما أن النتائج أوضحت أهمية الأخذ بعين الإعتبار أسلوب تقديم برامج التطوير المهني من حيث توفير المكان والزمان المناسبين داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها باستخدام التدريب الالكتروني سواء المتزامن أو غير المتزامن مع ربط حضور المعلمين لتلك البرامج بحوافز تشجيعية لهم؛ إضافة إلى الحرص على اختيار المدربين بعناية وتدريبهم والإشراف عليهم

بهدف ضمان استمرارية فعالية البرامج التطويرية والإستفادة القصوى منها. بالرغم من أن الدراسة هدفت إلى استكشاف تجربة معلمي مدارس التعليم الشامل نحو برامج التطوير المهني، إلا أننا نرى أن هناك حاجة لعمل دراسات نوعية تستكشف تصورات الممارسين التربويين في مدارس التعليم الشامل من مدراء وإداريين وأخصائيين نحو برامج التطوير المهني المخصصة لهم، إضافة إلى استكشاف تصورات المدربين أنفسهم والقائمين على مثل هذه البرامج بغرض الوصول إلى صورة مكتملة من جميع الزوايا لاستكشاف وفهم برامج التطوير المهني الموجهة للممارسين التربويين باختلاف أدوارهم وتخصصاتهم في مدارس التعليم الشامل بهدف تطوير تلك البرامج لتكون منظومة متكاملة تحقق الغايات منها.

****

المراجع العربية

الدخيل، تغريد بنت محمد. (2019). التطوير المهني للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية: تصور مقترح. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 16*, 133–146.

الزارع، نايف، واليافعي، منال. (2020). مدى تطبيق معلِّمي ومعلِّمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 70*(70)، 850-905.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021). *برنامج تنمية القدرات البشرية*.

سعيد، أسامة عارف. (2022). دور التدريب عن بعد في تحسين الأداء الوظيفي. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، 12* (5)، 552 -562.

السفياني، أبرار. (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي، 30*، 258-277.

السكارنه، بلال (2011). *تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العبدالكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. دار نشر جامعة الملك سعود.

العنزي، مبارك غياض. (2022). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30*(1)، 391- 428.

العيسى، غزيل بنت سعيد، والعمران، أفنان بنت محمد. (2021). التدريب الإلكتروني (التدريب عن بعد): مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. *المجلة العربية للإدارة، 41*(2)، 355- 374.

كريسول، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية* (عبد المحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2020). برنامج التحول الوطني.

الهويمل، موضي. (2023). مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة كلية التربية، ٣٩* (٥)، ٨٠-١٠٦.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1438). *الدليل التطبيقي للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. h

المراجع الأجنبية

Al-ʻAbd al-Karīm, Rāshid. (2012). al-Baḥth al-nawaʻī fī al-tarbiyah. Dār nashr Jāmiʻat al-Malik Saʻūd.

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform, (in Arabic). *Creative Education, 6*(11), 1158. http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Al-'Issā, Ghazīl bint Sa'īd, and al-ʻAmrān, Afnān bint Muḥammad. (2021). "al-Tadrīb al-īlāktrūnī (al-tadrīb ʻan al-baʻd): mubarrirātuhu, muṭallibātuhu, maʻāqātuhu min wajhat nazar al-mudribāt wa-al-mutaḍarribāt." al-Majallah al-ʻArabīyah li-al-'Idārah, 2/41), 355-374.

Algahtani, F. (2021). An exploration of special education teachers' perceptions of professional development. *Ozel Egitim Dergisi, 22(*3), 569-589.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

development and quality in higher education. *A Swedish perspective on pedagogical competence*, 25-40.

Asiri, A. (2019). Concerns and professional development needs of teachers at elementary schools in Saudi Arabia in adopting inclusive education (Doctoral dissertation).

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education, 22(*4), 367-389.https://doi.org/10.1080/08856250701649989

Bates, C. & Morgan, D. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher, 71*(5), 623-636.

Berry, R. W. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *The Teacher Educator, 45*, 75-95.

Binti Salleh, R., & Woollard, J. (2019). Towards inclusive training for inclusive education:(teachers' views about effective professional development for promoting inclusive education).

Brock, M. E., & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 38*(3), 131– 144. https://doi.org/10.1177/0741932516653477

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education, 38(*4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15(*3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Donath, J. L., Luke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Grotz, T. (2023). Does professional development efectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35* (30), 1-28. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.705184

Alhwimel, M. (2023). The level of use of evidence based educational practices among female teachers of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), (in Arabic). *The Journal of Faculty of Education, 39(*5), 80-106

Alkahtani, N. (2017). Teaching Children with ADHD/ADD in Regular School: An Examination of Teachers Professional Development Needs in Saudi Arabia, (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,2(*21), 1-30.

Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education, 67*(2), 182-193. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795

Al-ʻAnzī, Mubārak Ghīyāḍ. (2022). Kafāyāt muʻallimī al-taʻlīm al-shāmil min wajhat naẓar al-mutaḥaṣṣiṣīn fī maǧāl al-tarbiyah al-khāṣṣah. Majallat al-jāmiʻah al-Islāmīyah li-al-dirāsāt al-tarbawiyah wa-al-nafsīyah, 30(1), 391-428.

Alothman, A. (2014). Inclusive education for deaf students in Saudi Arabia: Perceptions of schools principals, teachers and parents (Doctoral dissertation, University of Lincoln).

Alshahrani, M. M. (2014). Saudi educators' attitudes towards deaf and hard of hearing inclusive education in Jeddah, Saudi Arabia.

Al-Sākarnah, Bilāl. (2011). Taḥlīl wa-taḥdīd al-iḥtiyājāt al-tadribīyah. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ wa-al-Ṭibāʻah.

Al-Sufyānī, Abrār. (2021). Wāqiʻ al-taʻlīm al-shāmil fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah fī ḍawʼ al-quwá wa-al-ʻawāmil al-muʼaththirah fīhi. al-Majallah al-ʻArabīyah li-al-Nashr al-ʻIlmī, 30, 258-277.

Al-Zāriʻ, Nāyif, and al-Yāfiʻī, Manāl. (2020). Madá taṭbīq muʻallimī wa-muʻallimāt al-tawḥid li-al-maʻārif al-mabnīyah ʻalá al-barāhīn fī barāmij al-tawḥid bi-muḥāfaẓat Jiddah. al-Majallah al-tarbawiyyah li-kulliyat al-tarbiyah bi-Sūhāg, 70(70), 850-905.

Apelgren, K., & Giertz, B. (2010). Pedagogical competence: A key to pedagogical

https://doi.org/10.1177/2158244020962758

Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C., & Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools, 23(*3), 277-290.

Ng'andu, N. (2023). Exploring teachers' perceptions of Continuing Professional Development for inclusive education: General and special education teachers in Mkushi District, Zambia. *International Journal of Special Education, 38*(1), 145-160. https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.13

Poon-McBrayer, M., Wong,P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles, and challenges of school leaders. Children and Youth Services Review,9(35),1520-1525.

Rodríguez, M. C., Suelves, D. M., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista De Educación a Distancia (RED), 19*(61).

Sa'īd, Usāmah 'Ārif. (2022). Dūr al-tadrib 'an ba'd fī taḥsīn al-'adā' al-waẓīfī. al-Majallah al-'ālamīyah lil-iqtiṣād wa-al-a'māl, 12(5), 552-562.

Sciuchetti, M. B., McKenna, J. W., & Flower, A. L. (2016). Teacher knowledge and selection of evidence-based practices: A survey study. *Journal of Vincentian Social Action, 1(*2), 8.

Shalabi, N. S., & Al Khateeb, J. M. (2017). The Level of Special Education Teachers' Application of Evidence-Based Practices in Supporting the Transition of Students with Disabilities to Post-School Life in Jordan, in the Light of Some Variables. *Jordanian Educational Journal, 2*(2), 27-51.

Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) Enrolled in General Education Schools. *International Journal of Special Education, 31(*3), n3.

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of efective teacher professional development: A critical review. *School Efectiveness and* https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects, 41*, 341-353.

Erten, O., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education, 16(*2), 221-233.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Teaching Competences and Inclusive Education. *Revista electrónica de investigación educativa, 15*(2), 82-99.

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. Cambridge Journal of Education, 43, 451-465.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in diverse classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education, 63*, 275-285.

Forlin, C. I. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Journal of Learning science, 6*, 67-81.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education, 39*(1), 17-32.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research, 19*(3), 206-217.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional, and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education, 29*, 46-52. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006

Merriam,S. & Tisdell, E. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. (4thEd). Jossey-Bass.

Mitiku, W., Alemu, Y., & Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art, and Literature, 1*(2), 118-135.

Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open, 10*(3), 1-10.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

*School Improvement, 32(*1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841.

Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20(*3), 246–264. https://doi. org/10.1111/1471-3802.12483.

Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects, 41(*3), 385-398.

Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences, 89*, 549-554.