

تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

د. زينب عبدالرضا عباس

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
البريد الإلكتروني للباحث

dr.zaenab@gmail.com

د. حامد جاسم السهو

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
البريد الإلكتروني للباحث

dr.alsahou@hotmail.com

تاريخ استلام البحث: ٣٠ / ٤ / ٢٠٢٣ م

تاريخ قبول النشر: ٣ / ٦ / ٢٠٢٣ م

تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

د. حامد جاسم السهو

أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. زينب عبدالرضا عباس

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة، ومعرفة تأثير الإعداد المهني على تلك المخاوف المهنية، وأخيرًا تحديد احتياجاتهم المهنية؛ بهدف إعدادهم مهنيًا وتربويًا لمواجهة التحديات والمخاوف المهنية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ استخدم الباحثان منهجية البحث المختلط القائم على التصميم المضمن المتزامن؛ حيث إن هذا المنهج يستقي البيانات النوعية كمصدر أولي والبيانات التحليلية كمصدر ثانوي. وقد شارك في هذه الدراسة لاستكمال الاستبانة ٢٠ طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية؛ كما أجرى ٧ منهم مقابلات شبه منظمة، وأجريت كذلك مقابلات شبه منظمة مع كلٍّ من رئيس اللجنة الدائمة لشؤون ذوي الإعاقة في الكلية، وكذلك مقابلات مع اثنين من مدرّبي التربية العملية بالكلية والمسؤولين عن تدريب الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة. وقد أسفرت النتائج عن المخاوف المهنية المرتبطة بنظرة الآخرين لهم بالنقص، أو الضعف، أو عدم القدرة، أو الحكم المسبق عليهم بسبب الإعاقة، بالإضافة إلى مخاوف مرتبطة بإدارة الصف ونقص الوسائل التكنولوجية، كما كشفت النتائج عن عدم كفايتها والحاجة للتطوير في خطة التدريب الميداني للطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة، وتقديم خدمات مختلفة للتأهيل المهني، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والدراسات المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة، مخاوف مهنية، الإعداد المهني.

The impact of vocational preparation on vocational concerns among student teachers with disabilities in the State of Kuwait

Dr. Zainab AbdulReda Abbas

Associate Professor of Special Education

Dr. Hamed Jassim Alsahou

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education, College of Basic Education,
The Public Authority for Applied Education and Training

Abstract:

The aim of this study is to reveal the professional concerns of student teachers with disabilities and to know the impact of professional preparation on those professional concerns and finally to determine their professional needs, with the aim of preparing them professionally and educationally to face professional challenges and concerns. To achieve the objectives of this study, the researchers used the mixed research methodology based on embedded design. Simultaneous, as this approach draws qualitative data as a primary source and analytical data as a secondary source. Twenty male and female students with disabilities in the College of Basic Education participated in this study, where they completed the questionnaire, and 7 of them conducted semi-structured interviews. The study also conducted semi-structured interviews with the head of the permanent committee for people with disabilities in the college, as well as interviews with two practical education trainers in the college who are responsible for training student teachers with disabilities. The results revealed professional fears associated with others' view of them as inferior, weak, incapable, or pre-judged because of their disability, in addition to concerns related to classroom management and lack of technological means. The results also indicated insufficiency and a need for development in the field training plan for student teachers Persons with disabilities and provide various services for vocational rehabilitation. In the light of the results, the study presented several recommendations and proposed studies.

Keywords: Student Teachers with Disabilities, Vocational Concerns, Vocational Preparation.

المقدمة

يلعب التعليم دوراً أساسياً في حياة كل شخص؛ فالحصول على التعليم يُعدّ مسؤولية اجتماعية وحقاً من حقوق كل شخص، فالتعليم يُمكن الأشخاص، بمن فيهم الأشخاص من ذوي الإعاقة، للحصول على عمل، والاعتماد على النفس، والمساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

إن الاهتمام بالعملية التعليمية للطلاب في الكلية؛ يجب ألا يتمركز حول الإعداد الأكاديمي فقط، بل يجب الاهتمام بالإعداد المهني أيضاً؛ حيث إن الدراسات التربوية تشير إلى أن الإعداد المهني يساهم في تنمية وتطوير مهارات المعلم قبل وأثناء المهنة، كما أنها ضرورية لمواجهة أوجه القصور في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، وتساعد على الحد من المخاوف المهنية التي قد تُواجه الطلبة أثناء التدريب الميداني أو أثناء العمل بعد التخرج (Neca et al., 2020; Sokal et al., 2017). حيث تطرقت الدراسات السابقة عن بعض المخاوف التي تواجه المعلمين و الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس، فمن هذه المخاوف هي الكشف أو الإفصاح عن إعاقاتهم لدى أولياء أمور الطلبة الذين يقومون بتدريسهم (Sokal et al., 2017)، وكذلك الخوف من الكشف عن إعاقاتهم لزملائهم في العمل (Valle et al., 2004)، و مخاوف من عدم وجود الدعم الكافي أثناء الدراسة في الكلية بما يتناسب مع احتياجاتهم الأكاديمية و المهنية (Bargerhuff et al., 2012)، و المخاوف من عدم مناسبة المدرسة التي سيتدرّب فيها الطالب المعلم من ذوي الإعاقة لقدراتهم و احتياجاتهم المهنية، و أخيراً المخاوف من عدم وجود البيئة الداعمة في المدارس التي سيعملون فيها مستقبلاً (Sokal et al., 2017).

لذلك تهتم الجامعات و الكليات بالإعداد المهني لكونها من أهم الأنشطة التعليمية و التدريبية لتأهيل الطلبة المعلمين بما فيهم الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس و مساعدتهم على تجاوز المخاوف التي قد تواجههم إما في دراستهم في الكلية أو أثناء العمل في المدارس مستقبلاً، وكذلك العمل على تلبية احتياجاتهم لإعدادهم مهنيّاً ليصبحوا معلمين تربويين وفق معايير ومواصفات عالمية، وتوجيههم وتأهيلهم أكاديميّاً، وذلك لضمان حصولهم على الخدمات التعليمية المناسبة وفق قدراتهم واحتياجاتهم (Neca et al., 2020).

مشكلة الدراسة:

تُعدّ قضية إعداد المعلم من ذوي الإعاقة مهنيّاً وتربويّاً في الكليات والجامعات التربوية عملية تحتاج إلى الدراسة والتطوير بشكل مستمر، ولأن المعلم يعتبر من العناصر الأساسية لنجاح العملية التعليمية فهم بحاجة لأن يكونوا مؤهلين مهنيّاً وتربويّاً للقيام بمهامهم ومسؤولياتهم على أكمل وجه، ومواجهة التحديات والمخاوف المهنية التي قد تواجههم في المستقبل.

ونظراً لندرة وجود الدراسات التي تهتم بالتعرف على المخاوف المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس؛ سواء كانت في دولة الكويت أو في الوطن العربي، حيث من خلال عملية البحث عن الدراسات السابقة في مختلف قواعد البيانات، على سبيل المثال Google Scholar و ERIC و المناهل لاحظ الباحثان أن أغلب الدراسات التي اهتمت بدراسة المخاوف و الاحتياجات المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة كانت

دراسات أجنبية، كما لاحظ الباحثان عدم التركيز على الدراسات التي تهتم بإعداد معلم من ذوي الإعاقة مهنيًا، وغياب التنسيق بين برامج الإعداد المهني واختيار مدارس للتربية العملية؛ مما قد ينتج عنه آثار سلبية على الإعداد المهني لهذه الفئة، ومن هنا وجد الباحثان أهمية التركيز على هذا المجال لمعرفة مخاوفهم المهنية ومعرفة تأثير الإعداد المهني على هذه المخاوف المهنية، وأخيرًا تحديد احتياجاتهم المهنية، وبالتالي مساعدتهم على إعدادهم مهنيًا وتربويًا لمواجهة هذه التحديات والمخاوف المهنية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما المخاوف المهنية لدي الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في مدارس دولة الكويت؟
- السؤال ثاني: ما أثر الإعداد المهني على المخاوف المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية؟
- السؤال الثالث: ما الاحتياجات المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في مدارس دولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- الكشف عن المخاوف المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية.
- ٢- التعرف على تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية.
- ٣- التعرف على الاحتياجات المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في مدارس دولة الكويت.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- الأهمية النظرية تتمثل في التعرف على مخاوف الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس الحكومية في دولة الكويت ووضع وكتابة توصيات عن كيفية التقليل من مخاوف الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية:

يرجى أن تفيد نتائج الدراسة كلاً من:

- كلية التربية الأساسية: يمكنها الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لتطوير طرق وورش تدريبية للحد من المخاوف المتوقعة للمعلمين من ذوي الإعاقة.
- وزارة التربية: يمكنها الاستعانة بنتائج هذه الدراسة لوضع خطة لتوفير الاحتياجات المهنية لمساعدة الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في مدارس التعليم العام والتعليم النوعي في دولة الكويت.
- الباحثين: يمكنهم عمل دراسات أخرى مبنية على نتائج هذه الدراسة باستخدام أدوات أخرى ولاستكشاف طرق للحد من المخاوف المهنية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على قياس المخاوف المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس الحكومية في دولة الكويت.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة (الإعاقة الحركية – الإعاقة البصرية – الإعاقة السمعية).

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

الحدود المكانية: جرت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

مصطلحات الدراسة

الطلبة ذوو الإعاقة: "هو كل شخص لديه قصور أو خلل كلي أو جزئي؛ سواءً بدنيًا أو ذهنيًا أو عقليًا أو حسيًا مستمرًا؛ مما يمنعه من التعامل مع مختلف العوائق المشاركة بصورة كاملة وفعالة مع المجتمع وعلى قدم المساواة مع الآخرين" (الخياط، ٢٠٢٠، ص ٩٨).

التعريف الإجرائي للطلبة ذوي الإعاقة: الطلبة والطالبات من ذوي الإعاقة المنتسبين في كلية التربية الأساسية.

الطالب المعلم: "هو الطالب الملتحق بكلية العلوم التربوية والذي يتوقع أن يعمل معلمًا بعد الانتهاء من متطلبات البرنامج الدراسي المطروح في الكلية بما فيه برامج التربية العلمية" (الكلية الجامعية للعلوم التربوية، ٢٠١٤).

التعريف الإجرائي للطالب المعلم: هو الطالب المقيم في كلية التربية الأساسية في مختلف التخصصات العلمية للحصول على بكالوريوس تربوي.

المخاوف: هي إحساسات مرتبطة بأفكار وذكريات مكبوتة مؤلمة، تثيرها في اللاشعور موضوعات ومواقف معينة ترمز إلى الخوف الأصلي المكبوت وتُحرِّكه (ماكبريد، ٢٠١٨، ص ٤٥).

التعرف الإجرائي للمخاوف: هي الدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال تطبيق المقياس.

الإعداد المهني: هو نشاط تعليمي وتدريب مخطط يهدف إلى إكساب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات المهنية اللازمة لتهيئته للحياة العملية، وذلك من خلال تقديم كل من المساقات والتخصصات الحديثة والتدريبات العملية التي تتفق واستعداداته وميوله واهتماماته من جهة ومتطلبات سوق العمل وتوقعاته من جهة أخرى (عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ٣٧).

التعريف الإجرائي للإعداد المهني: هو كل ما يساهم في إعداد الطالب المعلم مهنيًا ومساعدته للعمل بكفاءة في المدرسة مستقبلاً.

أدبيات الدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

الإعداد المهني:

إن الإعداد المهني في الجامعات والكليات يُعدّ من أهم الأنشطة التعليمية والتدريبية لتأهيل الطلبة المعلمين للعمل في سوق العمل ومتطلباته، كما أن الحاجة إلى التخطيط المستمر لبرامج الإعداد المهني ضرورية لمواكبة التغيرات المستمرة في سوق العمل (عبد الحميد، ٢٠٠٣). تُعدّ كلية التربية الأساسية إحدى الكليات التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ومن الكليات الرائدة لإعداد معلمين ذوي كفاءة عالية للعمل في مختلف المراحل التعليمية، وفي تخصصات متنوعة؛ فكلية التربية الأساسية تُراعي الاتجاهات العالمية في مجال حقوق الإنسان، ولذلك اهتمت بتعليم جميع الطلاب بمن فيهم طلاب من ذوي الإعاقة؛ لإعدادهم ليصبحوا معلمين واختصاصيين تربويين. تضم كلية التربية الأساسية طلاباً من مختلف الثقافات والقدرات، فهي تضم طلبة من ذوي الإعاقة في مختلف التخصصات الأكاديمية. لذلك تحرص كلية التربية الأساسية على تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المتميزة للطلبة المعلمين؛ بهدف إعداد معلمين مؤهلين وفق معايير عالمية للعمل في سوق العمل في دولة الكويت. وتُعدّ كلية التربية الأساسية من الكليات التي تهتم ببرامجها ومخرجاتها، وتنوع أقسامها؛ حيث تضم الكلية ١٩ قسمًا علميًا من مختلف التخصصات تطرح من خلالها برامج علمية متعددة؛ منها البرامج العلمية والأدبية والإسلامية والفنية والرياضية والموسيقية والتقنية. فمكونات الخطة الدراسية لإعداد المعلم في كلية التربية الأساسية تحتوي على أربع مكونات رئيسية؛ وهي:

١- المقررات الثقافية العامة: من خلال هذه المقررات التالية: مقرر الثقافة الإسلامية، ومقرر اللغة العربية، ومقرر قيم العمل والولاء، ومقرر مناهج البحث، ومقرر اللغة الإنجليزية؛ حيث يكتسب الطالب المهارات العلمية والأدبية والتاريخية والدينية والفلسفية.

٢- المقررات التخصصية: من خلال دراسة المقررات التخصصية يكتسب الطالب المعرفة والمهارات العلمية والمبادئ الخاصة في مجال المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها.

٣- المقررات المهنية: المقررات المهنية تقدم للطالب من خلال قسم التربية العملية، بالتعاون مع الأقسام العلمية الأخرى، وتهتم بوضع الأسس النظرية في موضع الممارسة الفعلية في مجال التخصص، بالإضافة إلى إكساب الطالب المهارات اللازمة لمهنة التدريس.

٤- المقررات المساندة التخصصية: تركز المقررات المساندة التخصصية على إكساب الطالب المهارات والمعلومات الذي اختارها كمساند لتخصصه (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ٢٠٢٢).

أما بالنسبة للتربية العملية فهي تعد الجانب العملي في إعداد طلاب كلية التربية الأساسية لممارسة مهنة التدريس، ومن خلال التربية العملية يحصل الطالب على التدريب والممارسة في مواقف تعليمية حقيقية في المدرسة، ويساهم كذلك في اكتساب الطلاب لأهم المهارات والخبرات المهنية والاجتماعية اللازمة لمهنة التدريس. أما عن دور مشرف التربية العملية؛ فهو يلعب دورًا مهمًا في قياس وتقييم الطالب بهدف تشخيص نواحي القوة والضعف والكفايات المهنية؛ وذلك لمساعدتهم على التطور والنمو في مهنة التدريس.

هناك عدة أهداف لبرنامج التربية العملية؛ ومنها:

- حصول الطالب على فرصة للتعرف على مكونات النظام المدرسي والمؤسسي وطريقة التفاعل فيما بينهما.
- فهم وتنمية المهارات المهنية للطالب.
- مساعدة الطالب على الربط بين الجانب النظري الذي اكتسبه الطالب في المقررات الدراسية، والجانب العملي الذي يتمثل في تطبيق ما تعلمه في المدرسة.
- تقييم مدى تمكن الطالب من المادة العملية.
- مساعدة الطالب على اكتساب المهارات المهنية في مجال الصفات الشخصية والتدريس والتدريب (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ٢٠٢٣).

كما حرصت عمادة كلية التربية الأساسية على تطبيق المرسوم بقانون رقم ٨ / ٢٠١٠ في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ حيث تم تشكيل لجنة دائمة لدعم ذوي الإعاقة، تعتبر من اللجان التابعة لكلية التربية الأساسية التي تهدف إلى التغلب على الصعاب الأكاديمية التي قد تواجه الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة المنتسبين في كلية التربية الأساسية خلال مسيرتهم التعليمية في الكلية، ويُعاد تشكيلها كل عام دراسي جديد، وتتكون اللجنة من خمسة عشر أستاذًا وأستاذة، وأيضًا إداريين ومشرفين ومختصين في مجال التربية الخاصة يعملون معًا. كما أن مهام اللجنة هي كالاتي:

- ١- تنفيذ التوصيات المقدمة من اللجنة التأسيسية للجنة الدائمة لدعم ذوي الإعاقة لكلية التربية الأساسية.
- ٢- العمل على تطوير وتعديل اللوائح والنظم الإدارية بما يتوافق مع القوانين المعتمدة في الدولة الخاصة بذوي الإعاقة.
- ٣- توفير خدمات وبرامج لتهيئة الطلبة لذوي الإعاقة بما يسمح لهم باستكمال دراستهم الأكاديمية والتدريبية بنجاح.
- ٤- مقابلة طلبة ذوي الإعاقة قبل قبولهم في الأقسام العلمية لتقييم قدراتهم وتحويلهم إلى القسم المناسب لهذه القدرات.

مخاوف الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة:

لقد تطرقت الدراسات السابقة عن المخاوف التي تواجه المعلمين من ذوي الإعاقة، وكذلك الطلبة المعلمين في المدارس، ومن هذه المخاوف هي الكشف أو الإفصاح عن إعاقته لدى أولياء أمور الطلبة؛ حيث أشارت نتائج الدراسات إلى أن المعلمين من ذوي الإعاقة الذين اختاروا عدم الإفصاح عن إعاقته لدى أولياء الأمور لخوفهم من العواقب السلبية بوصمة العار المرتبطة بالإعاقة. كما أن المعلمين من ذوي الإعاقة يميلون إلى عدم الإفصاح عن إعاقته لإدارة المدرسة إذا كان غير مطلوب منهم. ومن جهة أخرى، يعتبر الإفصاح عن الإعاقة دافعًا للمدارس

لتوفير الخدمات اللازمة والاحتياجات المختلفة للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة لمساعدتهم للعمل بنجاح في المدارس (Sokal et al., 2017). كما أنهم يخشون أن تكون نظرة أولياء أمور طلابهم سلبية اتجاههم، وأنهم غير جيدين كفاية لتدريس أطفالهم. ولكن هناك القليل من المعلمين من ذوي الإعاقة الذين كشفوا عن إعاقاتهم لطلابهم وأولياء أمورهم كوسيلة للتعزيز والتثقيف (Valle et al., 2004).

كما أن هناك بعض المعلمين من ذوي الإعاقة يشعرون بالخوف من الكشف عن إعاقاتهم لزملائهم (خاصة المعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم مثل عسر القراءة)؛ لأنه من المحتمل أن يؤثر اتجاهاتهم نحو زملائهم من ذوي الإعاقة، مما يؤثر على شعورهم بتقدير الذات، ويجعلهم يشعرون بالضعف على الرغم من أدائهم الجيد داخل الفصل الدراسي (Valle et al., 2004).

من المخاوف التي تواجه الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة هو آلية اختيار مدرسة للتدريب الميداني؛ حيث إن اختيار مدرسة للتدريب الميداني تعتبر من القرارات التي يجب أن تتخذ بطريقة جماعية وليست مقصورة على قسم أو شخص معين في الجامعة. أي أن قرار اختيار المدرسة للتدريب الميداني للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة يجب أن تكون على أساس جماعي ليشمل قسم التدريب الميداني والجهات المتخصصة للتعامل مع طلبة ذوي الإعاقة في الجامعة؛ حيث إن العمل الجماعي الذي يكون ما بين الجامعة والمدرسة المختصة للتربية العلمية له آثار إيجابية تعود على الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة (Sokal et al., 2017).

عدم وجود الدعم الكافي المقدم للطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة الذي يلبي احتياجاتهم من قبل مؤسسات التعلم العالي على سبيل المثال وجود أعضاء هيئة تدريس لا يفهمون احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة الخاصة (Bargerhuff et al., 2012)، أو أنهم ليسوا على استعداد تام للتعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة، وبالتالي من الضروري وضع مبادئ توجيهية للتعامل والإشراف على الطلبة من ذوي الإعاقة أثناء دراستهم في الكلية (O'Dwyer & Thorpe, 2013).

وجود البيئة الداعمة في المدارس تعتبر من المخاوف التي تواجه الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة، فالطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة يحتاجون إلى الدعم والتعزيز من الهيئة الإدارية في المدارس التي سيعملون فيها أو مدارس التربية العملية لتجنب المشاكل التي قد تواجه المعلمين من ذوي الإعاقة، لذلك السبب نجد أن المعلمين من ذوي الإعاقة يفضلون العمل في المدارس التي تكون لديها وعي وخبرة عن كيفية التعامل مع الأشخاص من ذوي الإعاقة، وتوفير التسهيلات والخدمات التي يحتاجونها خلال مسيرتهم العملية (Sokal et al., 2017).

احتياجات المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس:

كما أن الإعداد المهني له تأثير إيجابي على تدريس المعلمين من ذوي الإعاقة، على سبيل المثال، تعزيز خبرات تعلم أفضل للطلاب ذوي الإعاقة من خلال إكساب المعلمين ذوي الإعاقة للممارسات التعليمية المختلفة والمتنوعة، لذلك، تُظهر الأبحاث أن المعلمين ذوي الإعاقة رفضوا استخدام نفس طرق التدريس التي كانوا يتلقونها خلال دراستهم، والتي اعتبروها قد أثرت عليهم سلباً؛ لأنهم على دراية جيدة بأنواع الصعوبات التي قد تواجه الطلاب ذوي الإعاقة، فهم يسعون إلى تقديم ممارسات تربوية جديدة أفضل لتناسب احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة (Griffiths, 2012). كما أن هناك أشكالاً لدعم الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة لتسهيل ونجاح التدريب الميداني لهم كالرعاية في اختيار مدرسة للتدريب الميداني، والعمل الجماعي والتواصل بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة ذوي الإعاقة، وإفصاح الطلبة ذوي الإعاقة عن إعاقاتهم للمساعدة والتخطيط للإعداد المهني، وأخيراً تثقيف الطلبة ذوي الإعاقة بقوانين الإعاقة (Sokal et al., 2017).

فيما يتعلق بالعوامل الرئيسية التي تساهم في نجاح عمل المعلمين ذوي الإعاقة في المدارس؛ وُجِدَ أن توافر شبكات الدعم الاجتماعي والأسري له تأثير إيجابي على أداء المعلمين من ذوي الإعاقة في المدرسة؛ حيث إن توفر الدعم من قبل الإدارة المدرسية يعزز لديهم الثقة بالنفس، وبالتالي يؤثر إيجابياً على عملهم في المدرسة (Gernier et al., 2014). العمل التعاوني ووجود معلمين من ذوي الإعاقة في المدارس يساعد على زيادة الوعي حول الإعاقة، ويساهم في تطوير اتجاهات إيجابية تجاه المعلمين من ذوي الإعاقة؛ مما يساعد على التفاعل الإيجابي بين المعلمين (Griffiths, 2012). كما يُنظر إلى وجود المعلمين ذوي الإعاقة في المدارس ومؤسسات التعليم العالي على أنه مساهمة لزيادة الوعي حول الإعاقة وتطوير مواقف أكثر إيجابية بين الأشخاص ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، مما يسهل أيضاً التفاعل بين الأشخاص ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة (Neca et al., 2020).

ثانياً: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة وير وآخرون (Ware et al., 2021) هي دراسة الحياة العملية في المدارس لستة معلمين من ذوي الإعاقة وأربع طلبة معلمين من ذوي الإعاقة في جميع أنحاء إنجلترا. تشير تجاربهم إلى أنه في حين أن هناك خطأً قوياً حول التعليم الشامل داخل مدارس وسياسات اللغة الإنجليزية، فإن هذا لا يمتد بالضرورة إلى المعلمين من ذوي الإعاقة أنفسهم. بينما أفاد الغالبية أنهم واجهوا تمييزاً كبيراً وحواجز أثناء العمل في المدارس، وهناك حاجة إلى تغيير عاجل لدعم المعلمين ذوي الإعاقة للوصول إلى التدريب الفعال، وكذلك إزالة الحواجز لتمكين المعلمين ذوي الإعاقة من البقاء في القوى العاملة والتقدم في حياتهم المهنية.

استعرضت دراسة نيكا وآخرون (Neca et al., 2020) نتائج ٥٣ دراسة منشورة باللغة الإنجليزية في مجلات علمية محكمة ومهتمة بالقضايا المتعلقة بالمعلمين ذوي الإعاقة للعمل في المدارس. نتائج الدراسة تمحورت

حول أربع موضوعات رئيسية وهي: الموضوع الأول عن مسارات حياة المعلمين والممارسات التعليمية والتحديات؛ حيث هناك ٢٦ دراسة بحثت عن هذا الموضوع، وأهم النتائج التي خرجت منها (١): التجارب السلبية (أو الأقل إيجابية) التي واجهوها كطلاب، (٢) العوامل الرئيسة التي تساهم في تحقيقهم المهني، على وجه الخصوص، أهمية وجود الدعم الاجتماعي، والثقة بالنفس، والمرونة والمقاومة. أما الموضوع الثاني فكان عن تدريب المعلمين؛ حيث وجدت الدراسة ١٢ بحثًا في هذا المجال، وتم تحديد مسألتين رئيسيتين هما (١) نقص الدعم الكافي للطلاب المعلمين ذوي الإعاقة من قبل مؤسسات التعليم العالي، و(٢) القضايا المتعلقة بالنتائج المترتبة على الكشف عن الإعاقة. أما الموضوع الثالث فكان عن وجهات نظر حول المعلمين ذوي الإعاقة (بين الطلاب ومديري المدارس) (٩ دراسات)، وأخيرًا الموضوع الرابع عن التمثيل الناقص للمعلمين ذوي الإعاقة في الأدبيات (٦ دراسات).

أجرى الدخيل (Aldakhil, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات والتحديات التي تُواجه المعلمين من ذوي الإعاقة وكذلك الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، وأكد المعلمون من ذوي الإعاقة الذين شاركوا في هذه الدراسة أن المعلمين والطلاب من ذوي الإعاقة بحاجة إلى الشعور بأنهم مشمولون في المدرسة. لقد اعتقدوا كذلك أن البيئة المدرسية غير مؤهلة للطلاب من ذوي الإعاقة؛ فهي تؤثر على حركة الطلاب من ذوي الإعاقة، وتؤثر كذلك على مشاركتهم الفعالة والانخراط في التعلم والأنشطة الاجتماعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير آباء الأطفال من ذوي الإعاقة لرؤيتهم حالة أطفالهم مُهمشين ويعانون بشكل يومي سواء في المدارس أو في الشارع أو في غيرها أماكن عامة.

نظرًا لنقص البحث الكندي حول الخبرات العملية للمعلمين ذوي الإعاقة قبل الخدمة؛ قام سوكل وآخرون (Sokal et al., 2017) بإجراء مسح لعشرة مديريين لتعليم الطلاب في جامعات غرب كندا؛ بهدف الكشف عن نقاط القوة والتحديات في الممارسات الحالية. كشفت الدراسة عن التحديات التي تواجههم أثناء التدريب الميداني متمثلة في عدم إفصاح المعلمين من ذوي الإعاقة عن إعاقاتهم، وعدم التوافق بين المعايير المستخدمة للطلبة ذوي الإعاقة في التدريب الميداني وقدراتهم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود خمسة أشكال لدعم الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة لتسهيل ونجاح التدريب الميداني للطلاب ذوي الإعاقة: (أ) الرعاية في اختيار المكان، (ب) العمل الجماعي، (ج) التواصل، (د) الإفصاح عن الإعاقة والتخطيط، (هـ) المعرفة بقوانين الإعاقة.

وبحثت دراسة دامياني وهاربور (Damiani & Harbour, 2015) الخبرات التدريسية أثناء الدراسة الجامعية لطلاب الدراسات العليا من ذوي الإعاقة، باستخدام ١٢ مقابلة شخصية وشبه منظمة عبر الهاتف. تم اختيار المشاركين في الدراسة باستخدام عينات عشوائية طبقية تمثل إعاقات متنوعة في مناطق من الولايات المتحدة.

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

تشير النتائج إلى حاجة الطلاب إلى التوجيه وتكييف وتعديل في البرامج من قبل الخدمات التي توفرها الجامعة لذوي الإعاقة وتوفر أماكن في الحرم الجامعي للطلاب من ذوي الإعاقة.

دراسة جيرنير وآخرون (Grenier et al., 2014) الهدف منها هي دراسة ممارسة مهنة التدريس لاثنتين من الطلبة المعلمين في التربية البدنية من ذوي الإعاقة ودراسة الممارسات المرتبطة بالقدرة والكفاءة وعلم التربية. تستكشف هذه الدراسة تجارب اثنتين من الطلبة المعلمين في تدريس التربية البدنية يعانون من إعاقة جسدية، وإدارة المدرسة، والطلاب الذين تفاعلوا معهم من خلال إجراء المقابلات الشخصية لمدير المدرسة ٢٣ طالبًا من المرحلة الثالثة والرابعة وأخيرًا تحليل الوثائق والمستندات في المدرسة. أسفرت النتائج عن ثلاثة مواضيع أساسية؛ الأولى هي: "الطبيعة المتغيرة للكشف عن الإعاقة"، أظهر مدى تعقيد الإعاقة، واستكشف التناقض بين الميول الثابتة التي تصوّر الإعاقة النمطية وتجربة الإعاقة، ويعكس الموضوع الثاني، "القيام بالأشياء بطريقتي"، حاجة الطلبة المعلمين إلى تمييز أنفسهم كمعلمين، أما الموضوع الثالث والأخير وهو "عامل التغيير"، فقد ساهمت تجارب الطلبة المعلمين كمدرسين من ذوي الإعاقة في فهم طريقتهم التعليمية.

أما دراسة أودوير وثورب (O'Dwyer & Thorpe, 2013) فكان الهدف منها مناقشة المعايير المتبعة في إنجلترا لعمل المعلمين الذين لديهم صعوبات تعلم في المدارس. بما أن هناك توترًا بين سياسة الحكومة المتمثلة في تحديد المعلمين بشكل أكثر إحكامًا من حيث مؤهلات ومعايير القبول كمعلمين في المدارس مع تبني سياسة إنشاء مهنة أكثر شمولًا على النحو الذي يعززه قانون المساواة والتمييز ضد الإعاقة. كان الهدف من الدراسة هو الإجابة عن مدى استعداد القادة والمديرين في التعليم لمعالجة هذا التوتر في السياسة، وما هي الرؤية التي يمكن استخلاصها من سياق التعليم؟ استخدم الباحثان المقابلات الشخصية لجمع البيانات مع القادة والمديرين الرئيسيين في كلية التعليم، كما تم تحليل وثائق سياسة الكلية لإلقاء الضوء على القضايا المحيطة بإدماج المعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن السياسات والمبادرات التعليمية تشجع على اتباع نهج موحد وآلي لمهنة التدريس، مما قد يؤدي إلى استبعاد المعلمين الذين لديهم صعوبات التعلم للعمل في المدارس فوجدوا أن تطبيق مفهوم "مقاس واحد يناسب الجميع" لمهنة التعليم يمكن أن يؤدي عن غير قصد إلى إبطال تلك التشريعات المتعلقة بتوظيف ومساواة المعلمين من ذوي صعوبات التعلم. وختتمت الدراسة بأن هناك حاجة لمعالجة بعض السياسات والمبادرات التعليمية المتبعة للتأكد من أنها لا تصبح وسيلة للحرمان والتمييز غير المباشر ضد المعلمين.

وأخيرًا هدفت دراسة جريفيثس (Griffiths, 2012) إلى دراسة اختيار مدرسة للتدريب الميداني لستة من الطلبة المعلمين الذين يعانون من عسر القراءة في إحدى جامعات المملكة المتحدة. ركزت الدراسة بشكل مكثف على نقاط قوة الطلاب والتحديات واستراتيجيات الإدارة باستخدام نهج بحث الحالة. تشير النتائج إلى أن الطلاب المعلمين الذين يعانون من عسر القراءة يجلبون نقاط قوة غير معترف بها لوضع الملاحظات، ولكنهم يواجهون عددًا

من التحديات. طوّرت الباحثة نموذجًا يساعد على اختيار مدرسة للتدريب الميداني للطلبة المعلمين الذين يعانون من عسر قرائي. كما تشير النتائج إلى أهمية الاستماع إلى متطلبات الطالب لفهم وضعه، وبعدها تقوم الكلية بتنسيق وتنفيذ التعديلات التي يحتاجها الطالب المعلم للتدريب الميداني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المخاوف المهنية للمعلمين والطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس؛ لاحظ الباحثان ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، حيث أن أغلب الدراسات التي اهتمت بدراسة المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة كانت دراسات أجنبية و من خلال مراجعة هذه الدراسات لاحظ الباحثان أن أغلب الدراسات الأجنبية ركزت على دراسة المخاوف المهنية لدى المعلمين من ذوي الإعاقة الذين يعملون في المدارس (Ware et al., 2021 ; Neca et al., 2020; Aldakhil, 2019)، و هناك عدد من الدراسات التي تناولت المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة (Aldakhil, 2019; Sokal et al., 2017; Griffiths, 2012). كما أن هناك دراسات تناولت الاحتياجات المهنية للمعلمين من ذوي الإعاقة للعمل بشكل فعال في المدارس (Ware et al., 2021; Neca et al., 2020; Sokal et al., 2017; Gernier et al., 2014; O'Dwyer & Thorpe, 2013) وهناك دراسات اهتمت بالتعرف على الإعداد المهني للطلبة المعلمين أثناء التدريب الميداني (Ware et al., 2021; Neca et al., 2020; Sokal et al., 2017; Damiani & Harbour, 2015; Griffiths, 2012). كما استفاد الباحثان من الإجراءات المتبعة في الدراسات السابقة من بناء أداة الدراسة، كما استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وبناءً على ما سبق من الدراسات يتوقع أن يكون لهذه الدراسة قيمتها التطبيقية بالمقارنة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج؛ لتمييزها بتناول موضوع المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس، وتأثير الإعداد المهني في الكلية على تلك المخاوف، وأخيرًا التعرف على احتياجاتهم المهنية؛ لما لهذا الموضوع من انعكاسات على مستوى أدائهم المهني مستقبلاً للعمل في مدارس دولة الكويت.

منهج الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية منهج البحث المختلط Mixed Methods القائم على التصميم المضمن المتزامن Concurrent Embedded Design. يتميز هذا التصميم باحتوائه على الطرق الكمية والطرق النوعية في ذات الوقت؛ حيث يتمكن الباحثان من تطبيق كلتا الطريقتين بالتزامن. ويتوجب أن تكون إحدى الطريقتين هي المصدر الأولي أو الأساسي لجمع وتحليل البيانات واستخلاص النتائج، وأما الثانية فتكون متضمنة الطريقة الأولى؛ حيث

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

تعتبر مصدرًا ثانويًا لجمع البيانات وتحليلها (Creswell, 2009). ولطبيعة موضوع الدراسة فإن الطريقة الأساسية أو الأولية في هذا البحث قائمة على الطريقة النوعية Qualitative Method التي تعتمد على تحليل المقابلات شبه المنظمة والأسئلة المفتوحة، بينما الطريقة الكمية Quantitative Method تعتبر المصدر الثانوي لجمع المعلومات بواسطة استبانة ذي أسئلة مغلقة.

عينة الدراسة:

العينة في هذه الدراسة تعتمد على أسلوب العينة القصدية Purposive Sampling؛ حيث سعت الدراسة إلى جمع البيانات من حالات تطابقه، أو ما يُطلق عليها بالحالات المثالية (Flick, Typical Cases, 2009). إذ اشتملت الدراسة على عينة من الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة من جهة ورئيس اللجنة الدائمة للإعاقة في كلية التربية الأساسية ومدرسين تربية عملية مختصين في إعداد المعلمين من ذوي الإعاقة من جهة أخرى. تمثلت عينة الطلاب من ذوي الإعاقة في ٢٠ طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة قاموا باستكمال الاستبانة الإلكترونية (٤ ذكور و١٦ إناث). أغلبية المشاركين لديهم إعاقات سمعية (١١ مشاركًا)، بينما التسعة المتبقية توزعت بين الإعاقة البصرية (٥ من المكفوفين)، والإعاقة الحركية (٤ مشاركين). تنوعت اختصاصاتهم ما بين معلمي تربية إسلامية ولغة عربية وتربية بدنية والعلوم والرياضيات وعلوم المكتبات. جدير بالذكر أن الأغلبية منهم يرغبون في العمل في مدارس التربية الخاصة (١٤ مشاركًا) والستة الباقون اختاروا العمل في مدارس التعليم العام. كما أن ٥٠٪ من المشاركين هم في السنة الأخيرة، ومتوقع تخرجهم خلال الفصل القادم، أما النصف الآخر من المشاركين فقد توزعوا بين سنة أولى وسنة ثانية وسنة ثالثة بنسب متقاربة.

أما فيما يخص المقابلات، فقد شارك سبعة طلاب وطالبات من ذوي الإعاقة، وأجروا مقابلات شبه منظمة أغلبها عن بُعد باستثناء حالة واحدة من ذوي الإعاقة السمعية تطلبت إجراء مقابلة وجهًا لوجه بحضور مترجم معتمد للغة الإشارة، كما هو موضح في الجدول (١).

جدول ١

معلومات حول المقابلات شبه المنظمة مع الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية

طالب/ة	اسم مستعار	نوع الإعاقة	خصائص الإعاقة	التخصص	السنة الدراسية	مدة المقابلة	طريقة المقابلة
١	خالد	حركية	يعاني من شلل دماغي وبالتالي لديه قصور في حركة اليدين (لا يستطيع الكتابة) ولديه صعوبة في المشي	علوم - تربية خاصة (صعوبات تعلم)	الثانية	١٨:٣٢ دقيقة	مايكروسوفت تيمز
٢	نور	بصرية	تعاني من كف كلي للبصر	الدراسات الإسلامية - تربية خاصة (تفوق عقلي)	الرابعة	١٢:٤١ دقيقة	مايكروسوفت تيمز

طالب/ة	اسم مستعار	نوع الإعاقة	خصائص الإعاقة	التخصص	السنة الدراسية	مدة المقابلة	طريقة المقابلة
٣	هبة	بصرية	تعاني من كف كلي للبصر	الدراسات الإسلامية - لغة عربية	الأولى	١٥:٠٩ دقيقة	مايكروسوفت تيمز
٤	سارة	بصرية	تعاني من كف كلي للبصر	الدراسات الإسلامية - لغة عربية	الثالثة	١٢:٤١ دقيقة	مايكروسوفت تيمز
٥	ريم	حركية	تعاني من قصور في الحركة وتحتاج إلى كرسي متحرك للتنقل	الدراسات الإسلامية - تربية خاصة (إعاقة عقلية)	رابعة	١٣:٣٩ دقيقة	مايكروسوفت تيمز
٦	مریم	حركية	تعاني من قصور في الحركة وتحتاج إلى كرسي متحرك للتنقل	لغة عربية - تربية خاصة (صعوبات تعلم)	الرابعة	٤٠:٠٢ دقيقة	مايكروسوفت تيمز
٧	دلال	سمعية	تعاني من فقدان السمع وتواصل عن طريق لغة الإشارة	علوم المكتبات والمعلومات	الرابعة	١٧:٢١ دقيقة	شخصية محصور مترجم

تم مقابلة ثلاثة من ذوي الإعاقة الحركية وثلاثة من الإعاقة البصرية وواحدة من ذوي الإعاقة السمعية، وتراوح متوسط مدة المقابلات ١٨,٤١ دقيقة. أربعة من أصل السبعة مشاركين متوقع تخرجهم الفصل القادم. ومن الجهة المقابلة تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع المختصين في إعداد المعلمين من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية؛ حيث شارك كل من رئيس اللجنة الدائمة لشؤون ذوي الإعاقة في الكلية، وكذلك مدربون ذوو شهادات عليا في مجال التربية الخاصة، والمسؤولون عن متابعة التربية العملية للمعلمين من ذوي الإعاقة؛ كما هو موضح في جدول ٢:

جدول ٢

معلومات حول مقابلات رئيس اللجنة ومدربي التربية العملية المختصين بتدريب المعلمين من ذوي الإعاقة

مشارك	الوظيفة	المؤهل العلمي	مدة المقابلة	طريقة المقابلة
١	رئيس اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة	دكتوراه في التربية الخاصة	١٢:٢٦ دقيقة	مايكروسوفت تيمز
٢	مدرب في قسم التربية العملية	ماجستير في التربية الخاصة	١١:٣٥ دقيقة	مايكروسوفت تيمز
٣	مدرب في قسم التربية العملية	دكتوراه في التربية الخاصة	٢٦:٠٧ دقيقة	مايكروسوفت تيمز

أدوات الدراسة:

أولاً: الاستبانة الإلكترونية E-Questionnaire:

تم إعداد استبانة إلكترونية عبر Google Forms والتي تتكون من ٣٣ سؤالاً مقسمة إلى أربعة أقسام. يحتوي القسم الأول على البيانات الديموغرافية (٦ أسئلة)، وهم الجنس، السنة الدراسية، نوع الإعاقة، التخصص، سبب الانتساب لكلية التربية، الرغبة في العمل في مدارس عامة أو خاصة، القسم الثاني يحتوي ١٨ فقرة ذات سلم

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

ليكرت الخماسي Five-Likert Scale (أوافق بشدة، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حول المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة. القسم الثالث يحتوي على سبع فقرات ذات سُلم ليكرت الخماسي Five-Likert Scale (أوافق بشدة، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) تقيس مستوى الإعداد الوظيفي للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في الكلية. أما القسم الرابع فقد احتوى على سؤالين مفتوحين؛ الأول يختص بذكر أهم المخاوف المهنية التي ترهق الطالب المعلم من ذوي الإعاقة، السؤال الثاني يختص بالخدمات المقترحة في الكلية التي تسهم في تقليل مخاوف الطالب المعلم من ذوي الإعاقة.

وفيما يخص الوزن النسبي والتقدير اللفظي، يتم الحكم على الفقرات من خلال سُلم ليكرت الخماسي (Five-Likert Scale) (أوافق بشدة، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وقد أعطيت الإجابات الأرقام الآتية على التوالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وتشير الدرجات المرتفعة في قسم المخاوف المهنية إلى ارتفاع مستوى الخوف، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى ضعف تلك المخاوف، بينما تشير الدرجات المرتفعة في قسم الإعداد الوظيفي إلى أن مستوى الإعداد الوظيفي متقدم، والعكس صحيح. ولتفسير استجابات المشاركين تم الاعتماد على ثلاثة مستويات كما في الجدول التالي:

جدول ٣

التقدير اللفظي لمستويات المخاوف المهنية والإعداد الوظيفي

المستويات			
القسم	٢,٦٦-١	٣,٣٣ - ٢,٦٧	٥ - ٣,٣٤
المخاوف المهنية	منخفضة	متوسطة	عالية
الإعداد الوظيفي	متواضع	متوسط	متقدم

ثانيًا: المقابلات شبه المنظمة Semi-Structured Interviews:

تبنت الدراسة أسلوب المقابلة شبه المنظمة من أجل الحصول على استجابات نوعية تفصيلية غير مقيدة، ولكن في صلب الموضوع؛ حيث تشير الكثير من المصادر إلى مدى فعالية المقابلات شبه المقيدة أو المنظمة مقارنةً بأنواع المقابلات الأخرى؛ إذ إنها تحافظ على مسار البحث دون التطرق لموضوعات أخرى، لكن بنفس الوقت تعطي للباحث مرونة كافية لاستنباط تفاصيل جديدة أثناء المقابلة (Bryman, 2004; Flick, 2009; Wellington, 2000).

تم إعداد ثلاث نسخ، كل نسخة تحوي ١٤ سؤالاً مقسمة على أربعة محاور؛ ألا وهي: محور الأسئلة الاستفتاحية، محور المعلم من ذوي الإعاقة، محور المخاوف المهنية، ومحور الإعداد الوظيفي. النسخة الأولى تخص الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة، والثانية تخص رئيس اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة، والثالثة تخص مدرّبي التربية العملية. في العموم تتشابه الأسئلة المطروحة في النسخ الثلاث؛ من حيث النوع، ولكنها تختلف في درجتها؛ حيث تركز النسخة الخاصة بالطلاب على محور المخاوف المهنية ومحور الإعداد الوظيفي، بينما تركز النسخة الخاصة باللجنة

على الخدمات الكلية وتذليل الصعوبات، بينما تركز نسخة المدرسين على محور التربية العملية والإعداد الوظيفي وجاهزية المعلمين.

إجراءات الصدق النوعية:

تستند عملية بناء وتنقيح وتطبيق الأدوات على معايير البحوث النوعية بالدرجة الأولى التي تعتبر بديلاً عن اختبارات الصدق والثبات الإحصائية (Guba & Lincoln, 1989; Mertens, 2010)، وعليه فقد تم اتخاذ الإجراءات التالية لتحقيق مصداقية عالية لأدوات وتطبيقات الدراسة:

١. المحتوى Content: راجع الباحثان الدراسات السابقة التي تناولت المخاوف والاحتياجات المهنية للمعلمين والطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة، وذلك لإعداد وصياغة أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلات الشخصية) بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

٢. البناء Construction: تحكيم أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلات الشخصية) من قبل ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة لإبداء الرأي وتنقيح النسخ الأولية، وبعد مراجعة أعضاء هيئة التدريس لأدوات الدراسة (الاستبيان و المقابلات الشخصية) تم تعديل صياغة الاستبيان لغوياً و ذلك بناءً على ملاحظاتهم وكذلك تم تعديل و حذف بعض البنود التي كانت لا تقيس البعد المطلوب (بعد المخاوف المهنية أو بعد الاحتياجات المهنية) من وجهة نظر الأعضاء، وتكونت النسخة الأولية من ٣٠ بند لقياس المخاوف والاحتياجات المهنية والنسخة النهائية تكونت من ٢٦ بند و ذلك بعد مراجعة أعضاء هيئة التدريس لهذه البنود.

٣. التنوع أو التثليث Triangulation: ويقصد بها تنوع مصادر جمع البيانات أو أدواتها (Mertens, 2010)، وتعددت مصادر جمع البيانات في هذه الدراسة (طلاب معلمون من ذوي الإعاقة، رئيس لجنة الإعاقة بالكلية، مدربو التربية العملية للطلاب ذوي الإعاقة)، كما أن الأدوات تمثلت في مقابلات شخصية واستبانة ذات بنود مغلقة وأسئلة مفتوحة.

٤. المصداقية Credibility: تم تبني أسلوب فحص العضو Member checks، والتي تهدف إلى السماح للمشاركين بمراجعة النتائج النوعية، وتأكيد المعنى لاستجاباتهم أثناء التحليل أو بعده (Cho & Trent, 2006)، وتم ذلك من خلال إرسال نسخة إلكترونية للمقابلة المرفوعة لصاحب الشأن للمراجعة والمصادقة على الموضوعات المستخلصة من المقابلة.

٥. الموثوقية Dependability: وهي نظير الثبات (Guba & Lincoln, 1989)، ففي البحوث النوعية يتوجب توثيق مراحل إجراء الدراسة، وكذلك جميع التغيرات التي قد تطرأ أثناء جمع البيانات لتكون متاحة وموثقة للقراء.

تحليل البيانات:

استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية كاستخراج النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من الاستبانة الإلكترونية؛ لدعم النتائج النوعية، وذلك بالاستعانة ببرنامج SPSS Version 23. كما تم تفريغ المقابلات نصيًا وإدخالها في برنامج MAXQDA 2022 لتنظيمها وترتيبها، ومن ثم تحليل الاستجابات واستخلاص الرموز Codes وتصنيفها حسب مجاميع رئيسة Themes. إذ تم تحليل نصوص كل من المقابلات والأسئلة المفتوحة في الاستبانة باستخدام استراتيجية إطار الترميز Coding Frame Strategy. وفقًا لويلكينسون Wilkinson, 2000، فإن "إطار الترميز هو أداة تُستخدم غالبًا للمساعدة في فرز البيانات وتحليلها. تُستخدم هذه التقنية في العديد من المؤسسات البحثية كطريقة لتصنيف البيانات واستخلاص الموضوعات منها" (ص 79). باستخدام هذه الاستراتيجية تم تضيق الاستجابات المتنوعة إلى فئات رئيسة قليلة أو الموضوعات Themes، ومن ثم تصنيف النصوص ذات الصلة تحت الموضوع المناسب ليظهر لنا عدد تكرار كل فئة أو موضوع، وأيضًا أمثلة من أقوال المشاركين لكل موضوع. وبالتالي تسهيل عملية جمع النتائج الرئيسية، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين إجابات المشاركين الذين تمت مقابلتهم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يستعرض هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي من تحليل البيانات الكمية والنوعية؛ ليتم مقارنتها مع الدراسات السابقة والأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة. ففي هذا الجزء تتمحور النتائج في ثلاثة عناوين رئيسة مشتقة من أسئلة البحث، وهم المخاوف المهنية، الإعداد المهني والوظيفي، والاحتياجات لدى الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة.

أولاً: المخاوف المهنية:

يتناول هذا القسم النتائج المستخلصة حول مخاوف الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة؛ بهدف الإجابة عن السؤال الأول وهو: "ما المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في مدارس دولة الكويت؟". وقد أظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة لديهم مخاوف ذات مستوى متوسط بشكل عام ($M = 2.72, SD = .64$)، ويمكن تفصيل النتائج كما في جدول ٤:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المخاوف المهنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير اللفظي
٣	أشعر بأنني سوف أواجه تحديات كثيرة في مهنتي كمعلم/ة.	٤,١٥	٠,٨١	١	عالية
٤	أخشى من عدم تفهم الإدارة المدرسية لحالي كمعلم/ة من ذوي الإعاقة.	٣,٤٥	١,١٥	٢	عالية
١٣	أنزعج من فكرة تعاطف زملاء العمل معي بسبب أتي من ذوي الإعاقة.	٣,١٥	١,٣٥	٣	متوسطة

١٧	أخشى من عدم توفر التقنيات والوسائل الخاصة التي أحتاجها في عملية التدريس.	٣,٠٥	١,٢٨	٤	متوسطة
١١	أتوتر من الحكم المسبق على قدراتي في أداء المهام الوظيفية كمعلم من قبل الآخرين.	٣	١,٣٤	٥	متوسطة
٦	لدي قلق من إدارة الصف داخل الفصل الدراسي بصورة سليمة.	٢,٩٥	١,٠١	٦	متوسطة
٥	أخشى من نظرة الإدارة المدرسية على أنني أقل قدرة في التدريس من الآخرين بسبب إعاقتي.	٢,٩٥	١,٤٣	٧	متوسطة
١٤	أشعر بالضيق عندما أفكر في المهام الوظيفية المطلوبة مني كمعلم بسبب إعاقتي.	٢,٨	١,١٥	٨	متوسطة
١٠	أخشى من التقليل من قدراتي المهنية من قبل زملاء العمل بسبب إعاقتي.	٢,٧	١,٤٢	٩	متوسطة
١٦	لدي قلق من توصيل المحتوى الدراسي لطلابي/طالباتي بشكل فعال.	٢,٦٥	١,٢٧	١٠	ضعيفة
١٢	أخشى من التمر من قبل زملائي بقصد أو من غير قصد.	٢,٥	١,١٩	١١	ضعيفة
١٥	لدي قلق من الشعور بالعزلة والاختلاف في المدرسة التي سوف أعمل فيها.	٢,٤٥	١,١٩	١٢	ضعيفة
٨	أفكر باستمرار بنظرة أولياء الأمور لي كمعلم/ة من ذوي الإعاقة لأبنائهم أو بناتهم.	٢,٣٥	١,٣١	١٣	ضعيفة
٩	أخشى عدم تقبل أولياء الأمور لي كمعلم/ة من ذوي الإعاقة.	٢,٣	١,٠٨	١٤	ضعيفة
٧	أخشى من الفشل في تكوين علاقة تربوية مع طلابي/طالباتي في المستقبل بسبب إعاقتي.	٢,٣	١,٣	١٥	ضعيفة
١٨	أخشى من إخبار أولياء أمور الطلبة بإعاقتي.	٢,٢	١,٢٨	١٦	ضعيفة
*٢	أرى نفسي ناجحًا في مهنة التدريس كمعلم /ة في المستقبل.	٢,٠٥	٠,٨٣	١٧	ضعيفة
*١	أشعر بأن مهنة التدريس تناسب قدراتي.	١,٩٥	٠,٨٣	١٨	ضعيفة

*العبارات المضادة تم إعادة ترميزها recorded بشكل عكسي.

يُلاحظ من النتائج أن الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة يتمتعون بمستوى عالٍ من الثقة بالنفس؛ حيث يشعرون بأن قدراتهم تتناسب مع متطلبات مهنة التعليم، وأنهم قادرون على النجاح كمعلمين. كما أنهم يرون أنفسهم قادرين على تكوين العلاقات مع الآخرين والتعامل مع أولياء الأمور؛ حيث أتت الفقرات ذات الصلة بمتوسطات حسابية صغيرة تراوحت بين ١,٩٥ - ٢,٦٥. بينما ظهرت مخاوف ذات مستوى أعلى فيما يخص الفقرات المرتبطة بنظرة الآخرين لهم بالنقص، أو الضعف، أو عدم القدرة، أو الحكم المسبق عليهم بسبب الإعاقة، بالإضافة إلى مخاوف مرتبطة بإدارة الصف ونقص الوسائل التكنولوجية التي تساعد داخل الصف. فعلى سبيل المثال الفقرة (٣) تشير إلى أن المشاركين يدركون حجم التحديات الكبيرة التي سوف تواجههم وأكثر ما يقلقهم هو عدم تفهم الإدارة المدرسية لطبيعة الإعاقة (فقرة ٤) والنظر إليهم بنظرة عطف (فقرة ١٣)، وهذا ما قد توصلت إليه نتائج دراسة (Neca et al., 2020) ودراسة (Sokal et al., 2017) حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن العديد من المخاوف المهنية التي قد تواجه الطلبة المعلمين ومن أهمها نقص الدعم الكافي والنتائج المترتبة عن الكشف عن الإعاقة.

وقد طرحت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً حول المخاوف المهنية التي تقلق الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة، وأتت النتيجة متطابقة مع نتائج الفقرات المغلقة. فكانت المخاوف الأكثر تكراراً بين المشاركين هي المخاوف المرتبطة بتعامل الآخرين معهم، والمخاوف المرتبطة بإدارة الصف. فعلى سبيل التوضيح حول المخاوف المرتبطة بالتعامل، كتبت إحدى المشاركات "أكثر ما يُخيفني هو نظرة الاستنقاص من قبل الإدارة المدرسية" (المشاركة ١)، وقالت

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

أخرى: "أخاف من أن أكون وحيدة من فئة ذوي الإعاقة في مقر العمل" (المشاركة ٦)، وكتبت زميلتها "رأي الآخرين بقدراتي كمعلمة في المستقبل، وأخاف من التمر" (المشاركة ٧)، وكتب أحد المشاركين من ذوي الإعاقة السمعية عن أهم المخاوف كاتباً "التقليل من إمكانياتي" و"التواصل مع أولياء الأمور"، و"لبس الكمام لأني أعتمد على قراءة الشفاه" (المشارك ١٢). وبالمثل فقد تكرر موضوع إدارة الصف كأحد المخاوف المهمة التي تقلق الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة. فمن إحدى الاقتباسات المرتبطة بالإدارة هي "أخاف من الوقوع بالخطأ وعدم القدرة على إدارة الصف بسبب إعاقتي" (المشارك ١٤)، وكتب آخر أخاف من "عدم قدرتي من توصيل المعلومات للطلبة لعدم توفر الوسائل التي تساعدنا في عملية الشرح" (المشارك ٤). وقد تفسر هذه المخاوف السبب وراء رغبة معظم المشاركين بالعمل في مدارس التربية الخاصة، وتفضيلها عن مدارس التعليم العام؛ كون أنهم لن يتعرضوا لمعاملة غير مقبولة أو الشعور بأنهم وحيدون أو مختلفون أو فاشلون في مهنة التعليم؛ فقد تساءل أحد المشاركين من ذوي الإعاقة الحركية كاتباً "لو طُبّق الدمج الإجباري مستقبلاً، واضطررنا للعمل في مدارس عامة، هل سيهتمّش المعلمون ذوو الإعاقة ويُحوّلون إلى مجرد مساعدين؟" (مشارك ١٨).

كما أن نتائج البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من المقابلات الشخصية ساهمت في الإجابة عن السؤال الأول؛ حيث شارك الطلبة مخاوفهم المهنية من عدة جوانب؛ على سبيل المثال: عدم تفهم الإدارة المدرسية لطبيعة الإعاقة لدى المعلمين؛ حيث ذكرت نور أن "لو أنا توظفت في إحدى المدارس العامة، سيكون هناك قلق طبعاً؛ لأنهم كيف سيثقون بمعلمة وهي كذا [من ذوي إعاقة]، هل ستؤدي مهامها الوظيفية بشكل كامل، وهي كذا [من ذوي إعاقة]؟ سيكون لديهم قلق، وهذا حقهم". كما أن ريم لها نفس المخاوف؛ حيث ذكرت أن "احتمال وارد أنه في بعض المدارس لا تتقبل نفس حالتي؛ لأنهم يخافون أن أفشل في توصيل المعلومة للطلبة، أو أنني لا أكون قادرة بحكم إعاقتي"، أو بسبب تنمر الطلبة عليهم؛ حيث ذكرت هبة أن "بعض الطلاب عادي يستهزئون... عادي يأخذون Advantage يعني الطلبة ممكن أنهم يغشون أو يتصرفون بغير لباقة لأني مكفوفة"، أو بسبب أن المدارس غير مهياة لعمل المعلمين من ذوي الإعاقة فيها؛ حيث قالت ريم: إن "مدارس التربية العامة لا أنا مهياة لهم، ولا هم مهيوون لي، يعني أتمنى أن يوظفوني بالمكان المناسب فقط". وأكد مدرب التربية العملية (٢) على أن "... بعض المدارس تكون منقّرة، وتكون عائقاً أمام الطالب من ذي الإعاقة... أحياناً بعض مديري المدارس ليس لديهم ثقافة عن أهمية أو الوعي بأهمية هذه الفئة، وأن هذه الفئة لديها قدرات ولديها إمكانيات، فنحن لدينا مشكلة، وهي نشر الثقافة التوعوية في المدارس عن طبيعة الإعاقة؛ لأنها تلعب دوراً في مدى نجاحهم داخل المدرسة من عدمه".

لذلك جميع الطلبة المشاركين في المقابلات الشخصية يُفضّلون العمل في المدارس الحكومية للتربية الخاصة على المدارس الحكومية العادية لعدة أسباب؛ حيث قالت هبة: "أحس أنني سوف أفهمهم لهم أكثر؛ لأني أنا من نفس

الفئة. يعني ما أدري أحس أي سوف أرتاح هناك أكثر"، وقالت ريم: "لأن مدارس التربية الخاصة أول شيء البيئة مهيأة لي، والمرافق والوسائل ... كما يوجد معلمون نفس وضعي [من ذوي الإعاقة]، يعملون ويمارسون المهنة كمعلمين"، أما خالد فقال: "الأفضل أي أعمل في نفس مدرسة التي تخرجت منها، ... مدرستي وعارفها وحافظها ... ونفس البيئة، أنا فيني إعاقة واللي قاعد أدرسه فيه إعاقة من نفس الفئة"، ونور ذكرت "كبيئة أنسب لي". بالإضافة إلى ذلك، ذكر مدرب التربية العملية (١) "دائمًا أنا أفضل أن يعملوا في إحدى مدارس التعليم الخاص في منطقة حولي ... يعني Environment هناك تتقبل المعلمين من ذوي الإعاقة أكثر من مدارس التعليم العام، والطالب نفسه ما راح [لن] يواجه Challenges". ويوافق الرأي مدرب التربية العملية (٢) "يفضل أن الطالب من ذوي الإعاقة، أن يتوظف في مدارس للتربية الخاصة، على اعتبار أنها مدارس مهتمة بذوي الاحتياجات الخاصة". وقد يعزو الباحثون سبب ذلك إلى أن المدارس الحكومية للتربية الخاصة في الكويت تضم فقط طلبة ذوي الإعاقة، وكل مدرسة تكون مخصصة لتعليم فئة معينة من فئات التربية الخاصة على سبيل المثال: مدرسة مخصصة لتعليم طلبة ذوي الإعاقة البصرية، ومدرسة أخرى مخصصة لتعليم طلبة ذوي الإعاقة الحركية والجسمية، وهكذا، كما أن معظم المعلمين من ذوي الإعاقة خريجو كلية التربية الأساسية يعملون في هذه المدارس؛ مما يشكل حافزًا للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في هذه المدارس. بالإضافة إلى ذلك فقد ذكر رئيس اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة أنه "قد يكون هناك تسهيلات في مدارس التربية الخاصة غير موجودة في مدارسنا في التعليم العام". وكذلك من الأسباب التي يمكن أن تفسر هذه النتيجة، أن معظم الطلبة المعلمين المشاركين في هذه الدراسة قد درسوا وتخرجوا من هذه المدارس، وشاهدوا تجارب إيجابية بين المعلمين وإدارة المدرسة وبين المعلمين والطلبة. وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (Aldakhil, 2019) أن أداء المعلمين من ذوي الإعاقة في المدارس يمكن أن يتأثر سلبًا إذا كانت البيئة المدرسية غير مهيأة لعمل المعلمين ذوي الإعاقة فيها.

أما بالنسبة للمخاوف المهنية التي تتعلق بنظرة أولياء أمور الطلبة تجاه المعلمين من ذوي الإعاقة، فهناك بعض المخاوف التي تم مناقشتها مع الطلبة أثناء المقابلة الشخصية؛ حيث وضحت ريم أن "إلى الآن أولياء الأمور لديهم فكرة عن ذوي الاحتياجات الخاصة أنهم غير مؤهلين"، وذكر خالد أنه تقلقه نظرة أولياء الأمور له، ولكن "يهمني رأي الطلبة فيني، فإنهم يقولون لأهلهم إن هذا المدرس زين [متمكن]، وهذا المدرس مو زين [غير متمكن]، يهمني صوري بعين الطلبة"؛ حيث كانت نتائج الدراسة متوافقة مع نتائج دراسة (Sokal et al., 2017) فيما يخص المخاوف المتعلقة بنظرة أولياء أمور الطلبة السلبية تجاههم وأنهم غير مؤهلين لتدريس أطفالهم. فهذه النظرة السلبية هي حكم مسبق لأداء المعلم من ذوي الإعاقة، والتي تعتبر نظرة غير منصفة لهذه الفئة؛ حيث صرحت ريم أثناء المقابلة عن استيائها قائلة: "أولياء الأمور لا تعنيهم إن كنت على كرسي متحرك أم لا، ولكن ما يعنيهم أنني أستطيع أن أوصل المعلومة أم لا. فالمفترض أن يكون هذا المعيار الذي يحكمون به عليّ".

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

ثانيًا: الإعداد المهني:

الجزء الحالي يهدف إلى عرض النتائج المتعلقة بدور كلية التربية في إعداد الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة، وذلك من خلال مقارنة آراء كل من الطلاب أنفسهم وذوي الاختصاص من العاملين في الكلية. هذه النتائج تجيب عن السؤال الثاني ونصه: ما أثر الإعداد المهني على المخاوف المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في كلية التربية الأساسية؟

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعِدَ الإعداد المهني مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير اللفظي
١	توفر الكلية برنامج إعداد وظيفي خاص للطلاب من ذوي الإعاقة لتأهيلهم وظيفيًا لمهنة التدريس.	٣,٦٥	١,٥٧	١	متقدم
٥	خطة التدريب الميداني التي وضعتها الكلية تتناسب مع احتياجات الطلاب من ذوي الإعاقة.	٣,٦٠	١,٠٥	٢	متقدم
٤	الخدمات التي تقدمها الكلية حاليًا للطلاب من ذوي الإعاقة تضمن اندماجهم في العمل بالمدارس مع الآخرين.	٣,٥٠	١,١٩	٣	متقدم
٦	خطة التدريب الميداني الحالية كافية لتأهيل مهنيًا كمعلم /ة من ذوي الإعاقة.	٣,٣٠	١,٠٣	٤	متوسط
*٣	هناك قصور في مسألة إعداد الطلاب من ذوي الإعاقة لمواجهة التحديات المهنية في المستقبل.	٢,٠٠	١,٠٣	٥	متواضع
*٢	الخدمات التي توفرها الكلية للطلاب من ذوي الإعاقة تركز على الجانب الأكاديمي فقط.	١,٩٠	.718	٦	متواضع
*٧	تحتاج الكلية إلى تطوير خطط خاصة تساعد الطلاب من ذوي الإعاقة على تأهيلهم مهنيًا.	1.45	.51	٧	متواضع

*عبارات المضادة تم إعادة ترميزها recoded بشكل عكسي.

عطفًا على نتائج قسم الإعداد المهني في الاستبانة؛ أشاد المشاركون بمستوى الإعداد المهني من ناحية برنامج الإعداد المهني وخطة التدريب الميداني والخدمات المقدمة بهدف تأهيلهم للاندماج مع زملائهم في مقر العمل كما هو موضح في جدول ٥، والتي أتت بمتوسطات حسابية مرتفعة (بند ١، ٤، ٥)؛ مما يدل على أن الخدمات ذات مستوى متقدم. إلا أن هناك بنودًا أظهرت الجانب المتواضع حسب رأي المشاركين، والذين يرون أن هناك عدم كفاية وحاجة للتطوير في خطة التدريب الميداني للطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة، وتقديم خدمات مختلفة للتأهيل المهني وليس فقط الجانب العلمي والأكاديمي وتطوير خدمات تسهم في تأهيلهم أكثر مما هو معمول به حاليًا.

الإعداد المهني للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة يبدأ أولاً من خلال اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة؛ حيث ذكر رئيس اللجنة في المقابلة الشخصية أن "بداية تسجيل الطالب في الكلية يجب أن يقدم شهادة الإعاقة، ثم يرسل إلى مكتب شؤون الطلبة في الكلية، وهذا بدوره يقوم بالتواصل مع لجنة دعم ذوي الإعاقة؛ فالهدف من اللجنة كما ذكرها رئيس اللجنة هو "مساعدهم (الطلبة من ذوي الإعاقة) في التغلب على الصعاب التي قد تواجههم في الجانب التعليمي... وهناك دعم نفسي لهم، وطبعًا يوجد بالكلية قسم التربية الخاصة مكون من مجموعة من الأساتذة المتطوعين في الجانب الإرشادي"، ومن الخطط المستقبلية للجنة هو تأهيل الطلبة مهنيًا، وإنشاء مركز للدعم التربوي

الذي يتبعه رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وأيضاً ذوي الحالات الخاصة"، أما عن مهام اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة، بالإضافة إلى ما تم ذكره في مقدمة الدراسة فتقوم اللجنة بالتنسيق مع التربية العملية لمساعدتهم على اختيار مدرسة للتدريب العملي التي تناسب احتياجات الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة؛ حيث ذكر رئيس اللجنة أن "الطالب من ذوي الإعاقة حينما يلجأ إلى اللجنة سوف تقوم اللجنة بمساعدته، وعمل تواصل مع التربية العملية حتى يعين له البيئة المناسبة لقدراته ليقوم بالتدريب في المدارس الخاصة".

والجدير بالذكر، أنه من خلال المقابلات الشخصية للطلبة، هنالك بعض الطلبة الذين أشادوا بدور اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة؛ حيث ذكرت دلال أن اللجنة قدمت لها "المساعدة والدعم أثناء مسيرتي الدراسية"، وقالت نور: "ساعدتني اللجنة كثيراً، ليس فقط بالتأهيل المهني، حتى بالدراسة في الكلية، مثل كتابة الامتحانات وغيرها من الأمور، بصراحة اللجنة كانت مفيدة"، وفي الجهة المقابلة، هناك بعض القصور من جهة اللجنة في التعريف عن وجودها في الكلية لدى طلبة ذوي الإعاقة؛ حيث ذكرت ريم أن "لا أعرف ما هي خدماتها، ولا أعرف ما الذي توفره؛ لأن أنا كخريجة لم أسمع عن هذه اللجنة وخدماتها"، واتفقت معها كل من مريم ونور وخالد وهبة، فقد عبروا عن أهمية تفعيل دور اللجنة منذ بداية قبول الطالب وربطه في النظام الإلكتروني التابع للكلية حتى التخرج دون انتظار قدوم الطلبة للجنة وطلب تقديم المساعدة والدعم.

أما التربية العملية فلها دور أساسي للإعداد المهني للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة؛ حيث إنه من خلال التدريب الميداني للطلبة المعلمين يكون "الربط بين الجوانب النظرية التي درسها الطالب في الكلية وبين مرحلة التطبيق العملي لهذه الجوانب داخل إطار المدرسة" (مدرّب التربية العملية، ٢)، وبالإضافة إلى ذلك وضّح مدرّب التربية العملية (١) دور التربية العملية بطريقة مفصلة؛ حيث ذكر أن "طبيعة عملنا دائماً أن نكون Man to Man Coaching" يعني ندرس الطالب بشكل مباشر؛ يعني أن أدرب الطالبة بشكل متواصل داخل الفصل كيف تقوم بعملية التدريس، كيف تستخدم الاستراتيجيات بشكل عملي، كيفية توزيع الصف، وكيف هي طريقة الأمور الفنية داخل المدرسة". أما بالنسبة لاختيار مدرسة للتدريب الميداني فتتم من خلال التنسيق الخارجي والتنسيق الداخلي "يكون هناك تنسيق بين قسم التربية العملية ووزارة التربية طبعاً فتوجد اتفاقية تعاون بينهم، هذا المستوى الخارجي" (مدرّب التربية العملية ١)، وأما بالنسبة للتنسيق الداخلي "فإن مستوى التوزيع الداخلي يتم التواصل مع موجهي المواد العلمية والموجهين في وزارة التربية لترشيح عدة مدارس، ثم تقوم كلية التربية الأساسية بالتواصل مع هذه المدارس، وتخبرها أنه سيكون هناك طلبة للتدريب الميداني في تخصصات معينة لديكم في المدارس، ويتم التواصل معهم بهذه الطريقة، ثم يتم توزيع الطلبة بناءً على عدد المدارس التي ترشحها وزارة التربية". كما شرح مدرّب التربية العملية (٢) طريقة اختيار المدرسة؛ حيث قال: "الخطوة الأولى يتم إرسال نموذج التسجيل للطلاب المقبلين في التربية العملية عن طريق موقع مكتب التربية العملية، وبعد ذلك يتم حصر الأسماء وتحديد المناطق السكنية لطلاب التربية العملية أو

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

المسجلين أو المؤهلين للتسجيل في مقرر التربية العملية. بعد ذلك عن طريق الزملاء عندنا في القسم يقومون بعملية التنسيق بين الطلاب وبين المدرسين في قسم التربية العملية، ثم يتم تحديد المناطق السكنية وتوزيع الطلاب على المدارس بما يتناسب طبعاً مع المدرسين".

كما أن مدربي التربية العملية يمكنهم الحد من المخاوف المهنية للطلبة ذوي الإعاقة من خلال تدريبهم الميداني؛ حيث قال مدرب التربية العملية (١): "أنا دائماً أحرص أن أميز جوانب القوة في الشخص، سواء كان من ذوي الإعاقة أو من غير ذوي الإعاقة. كيف هو ممكن يعطي، وأقارن هل هذا العطاء مناسب للبنود التي أنا أقيمها عليها بالنهاية يعني عندي اشتراطات معينة، هل هذا معلم قادر على أول شيء عملية التواصل، في إمكانية التواصل أو غير موجودة إمكانية التواصل، إذا كانت موجودة إمكانية التواصل كيف هي الطريقة ... بس بالأخص ذوي الإعاقة لازم أراعي جوانب الضعف التي لديهم بسبب إعاقته"، كما قال مدرب التربية العملية (٢) "أركز دائماً على الجوانب الشخصية، جوانب الشخصية بالنسبة للطلاب من ذوي الإعاقة عندما يقوم بعملية التدريس مهمة جداً؛ لأن المادة الفنية والمادة العلمية تكتسب مع الزمن، ولكن التربية العملية بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة تعتبر مرحلة مفصلية، إذا تم احتواء الطالب وإذا تم تدريبه بالشكل المناسب، وأنا أقصد بالتدريب التركيز بشكل كبير على الأمور النفسية والجوانب الشخصية وإدارة الفصل"، وهذا ما أوصت به دراسة (Neca et al., 2020) عن أهمية وجود الدعم الاجتماعي وتنمية الثقة بالنفس لمساعدة الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للاستفادة من التدريب الميداني. ومن ثم استشهد بتجربته للإشراف وتدريب طالبة من ذوات الإعاقة في المدرسة؛ حيث ذكر أن:

"كانت الطالبة خائفة، كانت متوترة جداً أنها كيف ستتعامل مع الطالبات في الفصل، كانت مرتبكة لأنها قصيرة في الطول، وكيف ستكتب على السبورة، وكيف ستضبط الصف، والله الحمد يعني خلال أسبوعين بعد توفيق الله - سبحانه وتعالى - استطعت أن نقطع شوطاً كبيراً في هذا الجانب، وهو جانب إدارة الفصل، وزيادة الثقة بالنفس، ... يجب أن يكون الطالب من ذوي الإعاقة مؤمناً أن عنده قدرات وعنده إمكانيات لا تختلف عن زملائه، بل أحياناً يكون متفوقاً عليهم في المادة العلمية وإدارة الفصل حتى في نبرة الصوت، فهذه الطالبة خلال أسبوعين مشيت العملية تمام، وأنا كنت على تواصل مع رئيسة القسم، وقالت: إن الأمور كلها تسير يعني على ما يرام ... على الرغم من قصر القامة إلا أنه مع الوقت حاجز الخوف انكسر. البنت أصبح لديها شخصية وكاريزما في الفصل الدراسي. وهذا يؤكد أن هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالعكس هم فاعلون في المجتمع ومتميزون، وعندهم قدرات يعني أفضل من زميلاتها في جانب إدارة الصف وفي جانب نبرة الصوت".

وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة (Damiani & Harbour, 2015) ودراسة (O'Dwyer & Thorpe, 2013) التي توصلتا إلى أهمية توجيه الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة، وتكييف البرامج التي تقدمها الجامعة، ومن ضمنها التدريب الميداني ليتناسب مع احتياجات الطلبة والحاجة إلى تعديل بعض

السياسات والمبادرات التعليمية المتبعة حتى لا تصبح وسيلة للحرمان والتمييز غير المباشر ضد المعلمين من ذوي الإعاقة.

ثالثًا: الاحتياجات الوظيفية:

هذا القسم يقدم الإجابة المتعلقة بالسؤال الأخير، والذي ينص على: ما الاحتياجات المهنية للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في مدارس دولة الكويت؟ احتوت الاستبانة على سؤال مفتوح يسمح للمشاركين بذكر أهم الاحتياجات التي تساهم في التقليل من مخاوفهم المهنية وترفع من تأهيلهم وظيفيًا. وتمحورت الإجابات حول ثلاثة عناوين أساسية، وهي: تقديم خدمات تدريبية تأهيلية، والتنسيق مع جهة العمل، توفر الوسائل المساعدة. ذكر ١٤ مشاركًا ومشاركة ضرورة أن يتم "تدريبهم وفق خطط مدروسة وضمن منهج محدد" (مشاركة ٣)؛ بشرط أن تكون الخطة والخدمات المقدمة مبنية على خبرات الآخرين، وذلك "بالاستعانة بخبرات الدول المتقدمة في مجال دمج ذوي الإعاقة كبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها من الدول" (المشاركة ٩)، بالإضافة إلى "إشراك معلمين من ذوي الإعاقة والطلبة أنفسهم في وضع الخطط المتعلقة بإعداد الطلاب من ذوي الإعاقة" (المشاركة ٩). وأكد معظمهم على "ضرورة إعداد أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقة، وتوفير الوسائل التكنولوجية المساندة" (المشاركة ١)، كما أكد مجموعة منهم على حاجتهم للتدريب على الوسائل التكنولوجية المتقدمة التي تسهل عليهم إدارة الصف والعمل على مهامهم الوظيفية على أكمل وجه، لذا يرون أن على الكلية توفير هذه الخدمات التدريبية (٩ مشاركين ومشاركات). وفي نفس الوقت، يرى المشاركون أن هذه الوسائل إذا تم توفيرها في بيئة العمل سوف تقلل من مخاوفهم المهنية، وتجعل حياتهم العملية أسهل وأكثر فاعلية، ونستشهد في هذه النقطة بالنص التالي الذي كتبه المشارك (٤): "تهيئة بيئة العمل بالوسائل التعليمية الخاصة التي تساعد المعلم من ذوي الإعاقة في أداء واجباته"، وبرر هذه النقطة كاتبًا: "احتياجاتي داخل المدرسة تختلف عن احتياجات البقية، فلا أستطيع العمل بنفس الوسائل المتاحة لهم". كما أشار عدد من المشاركين إلى أهمية الربط بين الكلية وبين وزارة التربية والتنسيق بينهم بشكل مستمر؛ لضمان توفير بيئة عمل مناسبة لهم؛ حيث أجاب أحد المشاركين بالتالي:

"تكثيف الجهود ومخاطبة المسؤولين في وزارة التربية، والتشديد على الإدارات أثناء الاجتماعات المقامة مع الكلية؛ على ضرورة مراعاة ذوي الإعاقة في التعامل معهم من قِبل إدارات المدارس. ويجب التركيز على الاستعداد النفسي، وما قد يتعرض له من خلال تبادل الخبرات مع زملائه المعلمين. والعمل على وجود آلية معتمدة من الوزارة ومخاطبة إدارات المدارس بعدم التعرض لساعات الإعفاء الخاصة بذوي الإعاقة، وعدم مضايقتهم أثناء الحضور والانصراف، والتنبيه على المعلمات الزميلات بعدم الخوض في نقاشات حول أحقيتي بالتخفيف والمعاملة الخاصة، كذلك يجب إرسال معلم من ذوي الإعاقة إلى مدرسة تتمتع بإدارة مدرسية على دراية كاملة في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة بسبب الآلام النفسية التي يسببها البعض لنا".

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

وفي المقابلة اقترح الطلبة بعض الاحتياجات المهنية التي يجب أن توفرها كلية التربية الأساسية لطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث ذكرت دلال "توفير مترجمين، وأن لا يتقيدوا لوقت معين لا يتناسب مع جدول الطالب"، أما خالد فقال: "أحتاج إلى تدريب مهني أكثر مثلاً ورش تدريبية أتعلم كيفية التصرف في مواقف معينة ... يجب أن يتم التركيز على مهارات خاصة بالتربية العملية"، ونور ذكرت "أنا حالياً في سنة التخرج وحتى الآن لا توجد دورات ولا ورش تربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، أنا أعتقد ضروري يكون هذا الشيء موجود... الوضع الحالي في الكلية متمركز حول الناس العاديين لا يتطرق أبداً لذوي الاحتياجات الخاصة بجميع جوانبها"، وأخيراً اقترحت هبة "أن يجعلوا المواد العامة المرتبطة في تربية للاحتياجات الخاصة إجبارية للطلبة... حتى يكون عند الطلبة العاديين فكرة كيف يتعاملون مع هذه الفئة بالذات؛ لأن الأغلب لا يعرف ... أكون صريحة معك يعني لا يعرفون كيف يتعاملون. فلما تقوم المعلمة بتدريس الطلبة مثلاً ممكن أن يصدف أن يكون عندها طالب أو طالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهي لا تعلم كيف تتعامل مع الطالب أو الطالبة".

يرى الباحثان أهمية الاستماع إلى الطلبة، وتلبية متطلباتهم؛ لمساعدتهم على الاستفادة من التدريب العملي بأكبر قدر ممكن، وهذا ما قد أوصت به دراسة (Griffiths, 2012) التي توصلت إلى أهمية فهم احتياجات الطالب المهنية؛ من خلال الاستماع لمتطلباتهم حتى يتنسى للكلية القيام بالتعديلات التي يحتاجها الطالب من ذوي الإعاقة للتدريب الميداني. وكذلك دراسة (Ware et al., 2021) التي توصلت في نتائجها إلى الحاجة إلى إزالة الحواجز، وتوفير الدعم للمعلمين من ذوي الإعاقة، وذلك للوصول إلى التدريب الفعّال أثناء التدريب العملي في المدارس ومساعدتهم كذلك للتقدم في حياتهم المهنية مستقبلاً. بالإضافة إلى ذلك سلّط مدرب التربية العملية (٢) الضوء على أهمية وجود الوعي لدى إدارة المدارس عن التعامل مع الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة؛ حيث قال: "فلا زالت المدارس تعاني من هذه المشكلة؛ مشكلة الوعي، ومشكلة كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ... فتبقى العائق الوحيد هي مشكلة الوعي بالنسبة للمعلمين، وبالنسبة للإدارات المدرسية... (زيادة) الوعي يتم من خلال الدورات التدريبية، ومن خلال الورش ووسائل الإعلام".

كما أن وجود التعاون والدعم بين اللجان والأقسام في كلية التربية الأساسية تعتبر من الاحتياجات المهنية لمساعدة الطلاب المعلمين من ذوي الإعاقة للاستفادة من التدريب العملي، وكذلك لاختيار مدرسة مناسبة للتدريب العملي؛ حيث ذكر رئيس اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة بقوله: "نحن بالكلية بشكل عام لا يوجد تعاون بيننا". بالإضافة إلى ذلك، لا توجد آلية واضحة لعمل اللجنة الدائمة لذوي الإعاقة مع قسم التربية العملية؛ حيث ذكر مدرب التربية العملية (١) أنه لا توجد ترتيبات مع اللجنة نهائياً، وفي المقابل، ذكر مدرب التربية العملية (٢) في المقابلة الشخصية "أنا أعتقد أن هناك ترتيبات، لكن بالضبط الآلية وطبيعة الترتيبات لا أعلم عنها حقيقة". يرى الباحثون أن عدم التعاون بين اللجان والأقسام العلمية في كلية التربية الأساسية قد لا يساهم في تخفيض مستوى

المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في التدريب الميداني، وقد أوصت دراسة Sokal et al., (2017) التي توصلت نتائجها إلى أهمية وجود التواصل والعمل الجماعي والتخطيط بين الجهات المسؤولة عن الطلبة من ذوي الإعاقة في الكلية لتسهيل ونجاح التدريب العملي لهم في المدارس.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تم وضع مجموعة من التوصيات للحد من المخاوف المهنية التي قد تواجه الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس؛ من خلال توفير الاحتياجات وتطوير مستوى الإعداد المهني لهم، كما هو موضح في النقاط التالية:

توصيات خاصة بتقليل المخاوف:

- ١- الحاجة إلى وضع برنامج خاص للتربية العملية يعمل على كسب خبرات مهنية للمعلمين من ذوي الإعاقة تزيد ثقتهم بالنفس، وذلك بعد تعاملهم مع بيئات تعليمية مختلفة.
- ٢- العمل على زيادة وعي مديري ومعلمي المدارس بأساليب التعامل مع الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة.
- ٣- العمل المشترك بين الكلية ووزارة التربية لوضع خطة تسهل عملية اندماج الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في المدارس العامة، ودعمهم للعمل فيها بدلاً من المدارس الخاصة بعد تذليل الصعوبات.

توصيات خاصة بالإعداد المهني:

- ١- توفير الخدمات الأكاديمية المساندة للطلبة من ذوي الإعاقة كمترجم للغة إشارة بما يتناسب مع جدول الطالب.
- ٢- توفير برامج تدريبية وورش تدريبية متنوعة للطلبة من ذوي الإعاقة في الكلية من أجل تطوير مهاراتهم في الإعداد المهني.
- ٣- التعاون والتكامل بين لجان وأقسام ووحدات الكلية لتقديم خدمات متكاملة للمعلمين الطلبة من ذوي الإعاقة.

توصيات خاصة بالاحتياجات الوظيفية:

- ١- تفعيل سبل التعاون بين الجهات المسؤولة عن إعداد وتأهيل الطلبة من ذوي الإعاقة للتربية العملية في الكلية.
- ٢- تفعيل القوانين والنظم من قبل قسم الموارد البشرية في وزارة التربية لتوفير الاحتياجات اللازمة لكوادرها التربوية من ذوي الإعاقة.
- ٣- تهيئة المدارس العامة لتكون جاذبة للطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة، وذلك بعد عمل دراسات ميدانية لتقدير الاحتياجات وتنفيذها.

زينب عباس، وحامد السهول: تأثير الإعداد المهني على المخاوف المهنية لدى الطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة في دولة الكويت

الدراسات المقترحة:

توصي الدراسة الحالية بإجراء دراسات مستقبلية تتناول واقع المخاوف المهنية لدى المعلمين ذوي الإعاقة العاملين في المدارس عن طريق استخدام أدوات أخرى كالملاحظة، ودراسة أخرى لمقارنة المخاوف المهنية للمعلمين ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية للتربية الخاصة والمدارس الحكومية العادية. كما توصي بإجراء دراسة تجريبية في استخدام أساليب للتغلب على المخاوف المهنية التي قد تواجه المعلمين والطلبة المعلمين من ذوي الإعاقة للعمل في المدارس.

المراجع:

- الخياط، فاطمة (٢٠٢٠). ذوي الإعاقة (الاحتياجات الخاصة) الواقع والمأمول. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٤)، ٩٧ - ١٠٤. <http://doi.org/10.21608/jasht.2020.122069>
- الكلية الجامعية للعلوم التربوية (٢٠١٤). أنظمة وقوانين التربية العملية والتدريب الميداني. استرجعت بتاريخ ١٨/٥/٢٠٢٣ م. من: <https://un-ucses.org/index.php/2013-05-05-06-55-03>
- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (٢٠٢٢). التعريف بقسم التربية الخاصة. استرجعت بتاريخ ٢٠٢٢/٣/٥ من: <http://www.paaet.edu.kw/mysite/Default.aspx?tabid=6320&language=ar-KW>
- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (٢٠٢٣). قسم التربية العملية. استرجعت بتاريخ ٢٠٢٣/١/١٢ من: <https://e.paaet.edu.kw/colleges/AR/CollegeofBasicEducationss/Sections/PracticalEducation/AboutSection/Pages/default.aspx>
- عبد الحميد، إبراهيم (٢٠٠٣). مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة: مشكلات الإعداد المهني. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ١ (١٤)، ٣٧ - ٧٧.
- ماكبريد، و. ج. (٢٠١٨). *الخوف*. دار الكتب المصرية.
- Aldakhil, A. (2019). Disablism in Saudi Mainstream Schools: Disabled Teachers' Experiences and Perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 536-546. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2019.1620923>
- Bargerhuff, M. E., Cole, D. J., & Teeters, L. (2012). Using a transdisciplinary model to address inequities in field placements for teacher candidates with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 185-206. <https://doi.org/10.1080/13603111003721098>
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. SAGE.
- Damiani, M. L., & Harbour, W. S. (2015). Being the Wizard behind the Curtain: Teaching Experiences of Graduate Teaching Assistants with Disabilities at U.S. Universities. *Innovative Higher Education*, 40(5), 399-413. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9326-7>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Grenier, M. A., Horrell, A., & Genovese, B. (2014). Doing Things My Way: Teaching Physical Education with a Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 325-342. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0089>
- Griffiths, S. (2011). 'Being dyslexic doesn't make me less of a teacher'. School placement experiences of student teachers with dyslexia: strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special*

- Educational Needs*, 12(2), 54–65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE. <https://doi.org/10.1604/9780803932357>
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). SAGE.
- Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2020). Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192–1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- O'Dwyer, A., & Thorpe, A. (2013). Managers' understandings of supporting teachers with specific learning disabilities: macro and micro understandings in the English Further Education sector. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2012.749390>
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Wilson, A. (2017). Pre-service Teachers with Disabilities: Challenges and Opportunities for Directors of Student Teaching in Western Canada. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.3.7>
- Valle, J. W., Solis, S., Volpitta, D., & Connor, D. J. (2004). The Disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of "Coming Out." *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Ware, H., Singal, N., & Groce, N. (2021). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, 37(9), 1417–1438. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>
- Wellington, J. (2000). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. Burns & Oates. <https://doi.org/10.1604/9780826449719>
- Wilkinson, D. (Ed.). (2000). *The Researcher's Toolkit: The Complete Guide to Practitioner Research*. Routledge. <https://doi.org/10.1604/9780415215664>