مُعوِّقات استخدامِ التدريس التشارُكي مع التلاميذِ ذوي الإعاقة الفِكرية في برامجِ التعليمِ الشامل

إعداد

فهد بن دخيل اللّه المطيري

جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم التربية الخاصة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسةُ إلى التعرف على مُعَوِّقات استخدام التدريس التشارُكي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها، وذلك في ضوء المتغيرات: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكوَّنت العينة من (١١٤) شخصًا يمثلون جميع العاملين في برامج التعليم الشامل بمدينة الرياض. واستُخْدِمت استبانة من إعداد الباحث أداةً للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن المُعَوِّقات المتعلقة بالمنهج جاءت في المرتبة الأولى، تليها في المرتبة الثانية المُعَوِّقات المادية، وفي المرتبة الثالثة جاءت المُعَوِّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت المُعَوِّقات المتعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية. ولم تُظهر النتائج أيَّة فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مُعَوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها، تُعزى لاختلاف المتغيرات: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو مُعَوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزَى لمتغيّر: الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشاركي، وكانت الفروق في اتجاه أفراد العينة غير الحاصلين على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشارُكي، الإعاقة الفكرية، التعليم الشامل.

Barriers of using Co-Teaching for Pupils with intellectual Disability in Inclusive Education programs

Abstract:

The study aimed to identify the barriers of using co-teaching in the education of pupils with intellectual disability in inclusive education programs from the viewpoint of their employees, in the light of the variables (the nature of work, educational qualification, years of experience, training courses related to co-teaching strategies). The study used descriptive method. The sample consisted of (114) participants representing all employees in inclusive education programs in Riyadh. A questionnaire was prepared by the researcher and used as a tool for the study. The study reached the following results: barriers related to the curriculum came in the first place, followed by the physical barriers in the second place, and barriers related to the teaching staff of the school were in the third place, barriers that related to the educational and emotional characteristics of the students with intellectual disability were in the fourth and last place. The results did not show any statistically significant differences between the responses of the study sample on barriers of using co-teaching for students with intellectual disability in inclusive education programs from the viewpoint of their employees, due to different variables, which are the nature of work, the educational qualification and years of experience. The results showed that there were statistically significant differences in the responses of the respondents towards barriers of using co-teaching for students with intellectual disability in the inclusive education programs from the viewpoint of their employees due to the variable (the training courses related to co-teaching strategies). The differences were in the way of the respondents who did not have training courses related to co-teaching strategies.

Keywords: Co-Teaching, Intellectual disability, Inclusive Education.

مُعوِّقات استخدامِ التدريس التشارُكي
مع التلاميذِ ذوي الإعاقة الفِكرية في برامجِ التعليمِ الشامل

إعداد: فهد بن دخيل الله المطيري

مقدمة:

تُعتبر عملية تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أحد الحقوق التي كفلتها لهم القوانين والتشريعات في جميع الدول على مستوى العالم. حيث لهم حقّ التعلم أُسوة بأقرانهم العاديين، ونظرًا للصعوبات التي تواجههم في عملية التعلم بسبب طبيعة إعاقاتهم، أصبحت الحاجة أكثر إلحاحًا إلى استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية تساعدهم في المضيّ قدمًا في العملية التعليمية، ومنها استراتيجيات التدريس التشارُكي، التي تهدف إلى تمكين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من الاستفادة من البرامج، والخدمات التعليمية اللازمة لتعزيز تعلمهم (Friend, 2019). كما أنها ترتكز على المشاركة، وتبادل الأدوار والأفكار والتعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلّمي التعليم العام؛ لذا تُعتبر من الاستراتيجيات المهمة في فلسفة التعليم الشامل. وتأتي أهميتها في إطار تحسين ودعم التلاميذ ذوي الإعاقات في فصول التعليم الشامل (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, Shamberger, 2010).

وتكمن أهمية استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي للتلاميذ ذوي الإعاقة- ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية- في أنها تعمل على زيادة خبراتهم التعليمية، وتعديل اتجاهاتهم نحو التعليم، وتخفّف من شعورهم بالوصمة والعار (Spencer, 2007). وأوردت دراسة ثاوزند وفيلا، ونيفين (Thousand, Villa, Nevin,2006) أن التدريس التشارُكي يُسهم ويتيح للمعلم الاستفادة من المهارات التربوية، والخبرات والمعارف المختلفة والمتنوعة للمعلمين الآخرين، بالإضافة إلى أنه يُمكِّنهم من تنظيم فصولهم الدراسية وإدارتها، وكذلك يعطي

للتلاميذ فرصة كبيرة في تقليد التعاون المشترك الحاصل بين المعلمين في أثناء تدريسهم داخل الفصل الدراسي ونمذجته (السرطاوي، الشخص، العبد الجبار، ٢٠١١، ص١٤٥).

ومع شيوع نماذج التعليم الشامل في فصول التعليم العام، فقد كثر استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي في مجال التربية الخاصة كأحد سُبُل تقديم الخدمات التربوية، وهو أحد خيارات الدعم التي تُسهم في تسهيل عملية اشتراك التلاميذ ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (Austin, 2001).

وقد أولتْ وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا خاصًّا بذوي الإعاقة – ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية– حيث سعت في تسهيل جميع الخدمات والإجراءات للوصول بهم إلى أعلى درجات الاستقلالية، ومكَّنتهم من أن يصبحوا أعضاء نافعين وعاملين في المجتمع، وإيجاد بيئة تعليمية مناسبة، وتقديم البرامج والخدمات التربوية المناسبة لهم في أقل البيئات التعليمية تقييدًا (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

ومن هذا المنطلق؛ تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على أهم المُعوِّقات في استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

أفادت الدراسة الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية في تقريرها الذي نُشر عام (١٩٩٥) أن التدريس التشارُكي أصبح من النماذج الأكثر استخدامًا في الولايات المتحدة لمواجهة الاحتياجات التربوية والتعليمية لذوي الإعاقات، في فصول التعليم العام، ومن البدائل التي أثبتت فاعليتها (أبا حسين، الحسين، ٢٠١٦).

وفي إطار التطور الحاصل في عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومع بداية تطبيق برامج التعليم الشامل في التعليم العام بمدينة الرياض (وزارة التعليم،٢٠١٥)؛ أصبح من الضروري استخدام

استراتيجيات وبدائل تدريسية غير تقليدية، تساعد في تسهيل اندماج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج وفصول التعليم الشامل.

وعلى الرغم من أهمية استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة ومنهم ذوي الإعاقة الفكرية، فإن هناك بعض المعوقات التي تؤثر في عملية تطبيقه؛ منها: آلية التنفيذ بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، وصعوبة تحديد دور كلٍّ منهما، وقلة تبادل المعلومات بين جميع العاملين في برامج التعليم الشامل (Friendetal., 2010). وكما أشار والش وجونز (Walsh, Jones,2004) فإن نقص عدد معلمي التربية الخاصة والنظر إليهم على أنهم مساعدين في مدارس التعليم العام، يمثلان أحد المعوقات التي تواجه استخدام التدريس التشاركي.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وزيارته للمدارس المطبّقة لفكرة التعليم الشامل بمدينة الرياض، لاحظ أن تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي قد يتأثر ببعض العوائق التي من شأنها أن تَحُدَّ من استخدامه في برامج التعليم الشامل؛ وفي ضوء ما سبَق تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: **كيف يُمكن تحديد أهم مُعوِّقات استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل؟**

ويندرج من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى للمتغيرات التالية: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي؟

٣. ما التوصيات الإجرائية التي يمكن أن تساعد القيادات المدرسية في تحسين استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها.
٢. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر العاملين في برامج التعليم الشامل حول مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي تُعزى للمتغيرات: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي.
٣. تحديد عدد من التوصيات الإجرائية التي يمكن أن تساعد القيادات المدرسية في تحسين استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: من خلال الاطلاع على الدراسات في مجال استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية اتضح – حسب علم الباحث– قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت مُعوِّقات التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ممَّا يجعل لهذه الدراسة أهمية بحثية بنتائجها وتوصياتها، والاستفادة منها في المجال البحثي والعلمي.

الأهميـة التطبيقيـة: قد تُسهم هذه الدراسة في مساعدة صُنَّاع القرار والجِهات ذات العلاقة في تحسين ووضع الخطط والاستراتيجيات والبرامج المناسبة، التي تعمل على الحدِّ من الظروف التي تقف عائقًا أمام استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل، وفي تطوير وتحديث برامج إعداد المعلمين لتتضمن استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على معرفة مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها وذلك حسب المتغيرات: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي.

٢. **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على جميع العاملين مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل في مدينة الرياض.

٣. **الحدود المكانيـة:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على برامج التعليم الشامل في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

المُعوِّقات:

المعوقات جمع مُعَوِّق، "وعاقه عن الشيء عوقًا منعه منه وشغله عنه فهو عائق" (المعجم الوسيط، ٢٠١١، ص٦٥٩)

ويعرِّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: مجموعة من العوائق التي من الممكن أن تحدَّ من استخدام معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للتدريس التشارُكي في برامج التعليم الشامل بمدينة الرياض.

التدريس التشارُكي Participatory Teaching:

يعرف التدريس التشاركي بأنه: أحد النماذج المستخدَمة في التدريس؛ حيث يشترك اثنان أو أكثر من المعلمين في تدريس الخدمات التعليمية وتقديمها لمجموعة متنوعة من التلاميذ، بما في ذلك أولئك الذين لديهم إعاقات أو احتياجات خاصة، في بيئة تعليمية واحدة (Friend et al,2010).

ويعرِّفه الباحث إجرائيًّا بأنه: تعاون معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام وتشاركهما وتنسيقهما في تخطيط المواد التعليمية وتدريسها، وتنفيذ الأهداف التربوية في فصول التعليم الشامل.

التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية:

عرَّفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities,2010, AAIDD)؛ الإعاقة الفكرية بأنها: قصور واضح في الأداء الوظيفي الفكري، والسلوك التكيفي الذي يتضمن مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية، والمفاهيمية، وهو يبدأ قبل سنِّ الثامنة عشرة.

ويعرِّف الباحث إجرائيًّا أصحاب تلك الإعاقات بأنهم: فئة التلاميذ الذين يُظهرون انخفاضًا ملحوظًا في الأداء الوظيفي العقلي مصحوبًا بقصور في السلوك التكيفي، ممَّا يؤهلهم لتلقّي خدمات التربية الخاصة، وهم الملتحقون ببرامج التعليم الشامل بمدارس مدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم.

برامج التعليم الشامل:

يُعرَّف التعليم الشامل بأنه "ابتكار منهجيَّات تربوية للاستجابة لاحتياجات التلاميذ المتنوعة داخل مدرسة مشتركة للجميع، ويُشجع مفهوم "مدرسة عامة للجميع" على وجود علاقة مشتركة دائمة بين المدارس والمجتمعات التي تعترف بالتنوع وتُرحِّب به" (تطوير للخدمات التعليمية،١٤٣٨،ص١١).

ويعرِّفه الباحث إجرائيًّا بأنه: نظام تعليميٌّ له منهج الشمولية من ناحية تقديم الخدمات التعليمية لجميع التلاميذ في فصول التعليم العام بغضِّ النظر عن خصائصهم الثقافية أو قدراتهم العقلية والاجتماعية.

أولًا- الإطار المفاهيمي للبحث:

يتناول هذا الإطار العديد من المحاور: الأول يتعلق بالإعاقة الفكرية، والثاني يتعلق بالتعليم الشامل، والثالث بالتدريس التشاركي، في محاولة لإبراز دور التدريس مع التلاميذِ ذوي الإعاقة الفِكرية في برامجِ التعليمِ الشامل، وسوف يجري إبراز ذلك من خلال ما يلي:

المحور الأول- الإعاقة الفكرية:

١- مفهوم الإعاقة الفكرية:

ظهرت العديد من التعريفات التي تُعبّر عن مفهوم الإعاقة الفكرية؛ حيث يعكس ذلك الخلفيات النظرية والتوجهات العلمية المختلفة للمهتمين بهذا المجال. ولعل التعريف الطبي للإعاقة الفكِرية من أقدم التعاريف، وينصبُّ تركيزه على أسباب الإعاقة الفكرية. وقد واجه التعريف الطبي بعض الانتقادات، هذه الانتقادات قادت إلى ظهور التعريف السيكومتري الذي اتخذ له من معامل الذكاء محكًّا في تعريف الإعاقة الفكرية؛ سعيًا في تحديد درجة الإعاقة بشكل كمِّيٍّ دقيقٍ؛ من خلال مقاييس القدرة العقلية كمقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر للذكاء، وغيرهما. تلا هذين التعريفين التعريف الاجتماعي نتيجة للانتقادات المتعددة الموجّهة لمقاييس القدرة العقلية؛ كونها تخضع لتأثير عوامل عرقية وثقافية واجتماعية. وقد اتخذ التعريفُ الاجتماعي من مدى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية عنصرًا رئيسيًّا في تعريف الإعاقة الفكرية، وأُطلق عليه مصطلح السلوك التكيفي (الروسان،٢٠١٧).

وجـــاء تعريـــف الجمعيـــة الأمريكيـــة للإعاقـــات الفكريـــة والنمائيـــة (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities,2010, AAIDD)؛ والذي اشتمل على ثلاثة عناصر أساسية للإعاقة الفكرية تمثلت في:

١. انخفاض الأداء الوظيفي الفكري: والانخفاض المقصود هو مقدار انحرافين معياريين على اختبارات الذكاء.
٢. قصور في السلوك التكيفي: ويشير السلوك التكيفي إلى مجموعة من المهارات المفاهيمية والعملية والاجتماعية، التي يتعلمها الأفراد ليصبحوا قادرين على ممارسة حياتهم اليومية.
٣. يبدأ من الميلاد إلى سن ١٨ سنة.

وحدَّد تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية مستويات الدعم الأربعة كما يذكرها الحازمي (٢٠١٤):

- الدعم المتقطع: وهو الدعم أو التدخل عند الحاجة، بمعنى أن الفرد لا يحتاج للدعم بشكل مستمر.
- الدعم المحدود: هو دعم مكرر ومحدد لفترة زمنية مؤقتة، وهو أقل من الدعم المكثَّف.
- الدعم المكثَّف: وهو الدعم الذي يحتاجه الفرد بصورة منتظمة في المنزل أو المدرسة أو المجتمع.
- الدعم الدائم: وهو الدعم الشامل والمستمر في جميع بيئات الفرد المختلفة.

٢- خصائص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية:

تحديد الخصائص التي تميز الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ليس بالأمر اليسير؛ إذ تكتنف هذه العملية بعض الصعوبات؛ نظرًا لتباين شدة الإعاقة من فردٍ لآخر،

والاختلاف في المرحلة العمرية ونوعية الرعاية التي يلقاها ذوو الإعاقة الفكرية سواءً في الأسرة أو برامج التربية الخاصة (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، ٢٠١٣)، وتتمثل هذه الخصائص في الآتي:

أ- الخصائص الفكرية والمعرفية:

رغم تعدُّد الخصائص التي تميز الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، فتظل الخصائص الفكرية المعرفية أهم ما يميزهم عن أقرانهم العاديين؛ نتيجة تدنِّي القدرة العقلية العامة بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط بدرجة ذكاء تقل عن (٧٠) على مقياس وكسلر، و(٦٨) على مقياس ستانفورد بينيه. وفيما يلي وصف لمجموعة من الخصائص العقلية التي تميز ذوي الإعاقة الفكرية (السرطاوي، وعواد، ٢٠١١).

(١) ضعف الانتباه: يعاني التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف القدرة على الانتباه، والقابلية العالية للتشتت في أثناء عملية التعلم، كما يُعَدُّ ضعف الانتباه من الأسباب الرئيسية التي تعيق عملية التعلم العرضي (القريوتي وآخرون، ٢٠١٣).

(٢) القصور في الذاكرة: تزداد مشكلات الذاكرة كلما زادت درجات القصور في القدرات العقلية. وتتجلى هذه المشكلة لدى هؤلاء الأفراد في اعتمادهم على الذاكرة قصيرة المدى فقط في عملية اكتساب المعلومات دون نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، مما يؤدي إلى سرعة نسيانها إذا لم تُوَظَّف استراتيجيات فعَّالة لنقلها إلى الذاكرة طويلة المدى (الخطيب، ٢٠١٩).

(٣) التمييز: ترتكز عملية التمييز بين المثيرات على إدراك الخصائص المميزة لكل مثير، وعلى مدى الانتباه لها، وتصنيفها، ومن ثَمَّ تذكُّرها. والنسبة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؛ فإن عملية التمييز ستكون دون المستوى مقارنةً بأقرانهم العاديين (القريوتي وآخرون، ٢٠١٣).

(٤) القصور في التفكير: يتطور التفكير لدى الفرد وينمو مع زيادة عمره، وفي المقابل نجد أن تفكير الفرد ذي الإعاقة الفكرية ينمو بمعدلات أقل من الفرد العادي، وينعكس ذلك على قدراته العقلية؛ وهو ما يؤثر في القدرة على اكتساب المفاهيم وتكوين الصور الذهنية للأشياء (السرطاوي، وعواد، ٢٠١١).

(٥) صعوبة انتقال أثر التعلم: تُعَدُّ صعوبة انتقال أثر التعلم من الخصائص التي تميز الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية عند مقارنتهم بالعاديين؛ ويعود السبب في ذلك إلى ضعف قدرتهم على تحديد أوجه الاختلاف والتشابه بين المواقف السابقة والجديدة والربط والتعميم، بالإضافة إلى أن اعتمادهم على المفاهيم والمهارات الملموسة دون المجردة يجعل انتقال أثر التعلم أكثر صعوبة لديهم (الروسان، ٢٠١٣).

(٦) الخصائص اللغوية: يُعد تأخر النمو اللغوي ووجود المشكلات اللغوية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من المظاهر التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، وتظهر مشكلات النمو اللغوي التعبيري لديهم في عدة صور؛ منها: مشكلات النطق والتأتأة، وقلة عدد المفردات اللغوية، وضعف بناء التراكيب اللغوية. وكلما زادت درجة الإعاقة زادت شدة المشكلات اللغوية والكلامية (الحازمي، ٢٠١٤).

ب- الخصائص الجسمية والحركية:

يتَّسم الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية بانخفاض معدل النمو الجسمي والحركي لديهم بشكل عام، وقد يصاحب هذا الانخفاض في معدل النمو الجسمي بعض العيوب الخِلقية في الأطراف العليا والسفلى، كما توجد فروقات في النمو الحركي مقارنةً بأقرانهم العاديين، (أحمد، ٢٠١٤).

ج- الخصائص الاجتماعية / الانفعالية:

يواجه الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي تؤثر بشكل عام على السلوك التكيفي لديهم، ممَّا يؤدي إلى انخفاض توقعات الآخرين ومواقفهم وردود أفعالهم تجاه ما يصدر من هؤلاء الأفراد (الحازمي، ٢٠١٤).

ولذلك يأتي التدريس التشاركي للتقليل من أثر هذه الخصائص؛ حيث يعمل على سدِّ بعض الثغرات في التحصيل، وتعزيز التحسين المستمر، وتطوير الإنجاز والنمو الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية (Walsh, 2012).

المحور الثاني- التعليم الشامل:

١- مفهوم التعليم الشامل:

بدأت فكرة التعليم الشامل في الولايات المتحدة الأمريكية منذُ عقد الستينيات من القرن الماضي؛ حيث خضع للكثير من العمل المتواصل والتطوير إلى أن ظهر بشكله الحالي المدعوم بالقوانين الفيدرالية والتشريعات والمعايير التفصيلية القوية (العجمي، ٢٠١٦)، ويعرف السرطاوي، والشخص، والعبد الجبار (٢٠١١) التعليم الشامل بأنه: بيئة تربوية شاملة تضم جميع التلاميذ، وتقدِّم لهم خدمات تربوية واجتماعية وخدمات مساندة بحسب خصائص واحتياجات التلاميذ المختلفة، فهي المدرسة التي لا تَستثني أحدًا.

وأما مفهوم التعليم الشامل عند سيسالم (٢٠١٦) فيعني أن تحتوي مدارس التعليم العام وفصوله على جميع التلاميذ؛ بغض النظر عن القدرات العقلية، أو الإعاقة أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو الخلفية الثقافية للتلميذ، وأن تعمل المدرسة على دعم احتياجات التلميذ الخاصة.

٢- أهداف التعليم الشامل:

إن تقديم الخدمات التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية داخل الصفوف العادية وفق فلسفة التعليم الشامل تسهم في تحقيق عدد من الأهداف كما حددها القمش (٢٠١١)؛ وهي:

- التعرف على خصائص الأفراد ذوي الإعاقة وقدراتهم والتخلص من الأفكار الخاطئة نحوهم.
- تحقيق التكافؤ والمساواة بين الأفراد ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين في تلقِّي التعليم.
- استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ باختلاف إعاقاتهم داخل مدرسة الحي.
- توفير الخدمات التعليمية والتربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة في البيئات العادية.
- مساعدة الأسرة على التخلص من الإحباط والمشاعر السلبية تجاه الفرص التعليمية لأطفالهم من ذوي الإعاقة.
- إزالة المعوقات المادية والمعنوية أمام الأفراد ذوي الإعاقة، التي تَحُدُّ من مشاركتهم في المجتمع.

٣- مميزات فلسفة التعليم الشامل:

تشير ٨١% من الأدبيات إلى أن هناك مميزات إيجابية لفلسفة التعليم الشامل، ومنها قلة التأثيرات السلبية على التلاميذ ذوي الإعاقة بعد عملية دمجهم في المدرسة الشاملة (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan ,2007). وتضيف دراسة (Katz, 2015) أنه يحسن التفاعل والمشاركة بين التلاميذ ذوي الإعاقة والعاديين. وفي السياق نفسه أشارت شنبور (٢٠١٣) إلى أن تطبيق فلسفة التعليم الشامل تسهم في

تحقيق بعض المهارات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهي على النحو التالي:

أ- **المهارات الأكاديمية:** والتي يكتسبوها من خلال احتكاكهم بأقرانهم العاديين في فصول التعليم الشامل، وبهذه الطريقة يجري تطوير قدراتهم ومهاراتهم تمهيدًا لانخراطهم في المجتمع بعد نهاية المرحلة الدراسية.

ب- **المهارات الشخصية:** يسهم التعليم الشامل في رفع مستوى تقبُّل الذات وتطوير مستوى التوافق الشخصي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث يحقّق لهم الشعور بالمساواة مع أقرانهم العاديين.

ج- **المهارات الاجتماعية:** تعتبر المدارس العادية هي البيئة الطبيعة التي يمكن للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وغيرهم أن ينموا فيها معًا؛ فهي توفّر لهم فرصة لتكوين وتوسيع دائرة العلاقات والصداقات الاجتماعية مع الآخرين، وممارسة الخبرات الاجتماعية المكتسبة.

٤- الأسس المرجعية لتطبيق فلسفة التعليم الشامل:

إن فلسفة التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تستند إلى مجموعة من الأسس الأخلاقية والقانونية والتربوية، ذكرها السرطاوي وآخرون (٢٠١١) على النحو الآتي:

أ- **الأسس الأخلاقية:** تتمثل الأسس الأخلاقية في العدالة والمساواة وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية العادية، ورفض فكرة عزلهم التي قد تنتج عنها آثار سلبية مثل انخفاض مستوى الثقة بالذات لديهم، وشعورهم بالدونية والإحباط.

ب- **الأسس القانونية:** يؤكد القانون العام رقم ٩٤/١٤٢، والمعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين، وقانون تعليم الأفراد

ذوي الإعاقات (IDEIA, 2004) على أن يتلقى التلاميذ ذوو الإعاقة تعليمهم في البيئات الأقل تقييدًا، كما اشترطت هذه القوانين أيضًا تقديم جميع الخدمات المساندة وأشكال الدعم المتكامل للتلاميذ في بيئاتهم التعليمية والتربوية.

ج- **الأسس التربوية:** أشارت منظمة الدفاع عن حقوق الأفراد ذوي الإعاقة إلى أنه بالرغم من الاختلافات بين التلاميذ؛ فكلما قضى التلاميذ ذوو الإعاقة وقتًا أطول في فصول التعليم الشامل في سنّ صغيرة، ارتفع لديهم حجم التحصيل الأكاديمي مع تقدمهم في السنّ.

د- **الأسس الاقتصادية:** ذكر منصور وعواد (٢٠١٢) أن دمج ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل يسهم في جعل الميزانية المرصودة للتعليم تسير في اتجاه واحد يخدم جميع التلاميذ بمختلف خصائصهم واحتياجاتهم، وتسهم في توفير الإنفاق؛ من خلال استيعاب المدارس العادية لجميع التلاميذ.

مما سبق يمكن استنتاج أن التعليم الشامل يُمكن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية، والحد من الاتجاهات السلبية نحوهم، بالإضافة الى تحسين دافعيتهم للتعلم، ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي من خلال احتكاكهم بزملائهم في فصول التعليم الشامل.

ه- تحديات تطبيق فلسفة التعليم الشامل:

أشارت البحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم الشامل إلى وجود مجموعة من المعوقات؛ منها التمييز بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين، والانخفاض في مستوى التوقعات حولهم، بالإضافة إلى ضعف تجهيزات المباني المدرسية لاستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة، وافتقارها للخدمات واحتياجاتهم الخاصة، وضعف معرفة المعلمين بخصائص ومتطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة (Talley & Brintnell,2016).

وفي السياق ذاته نصت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أن الحواجز المرتبطة بالمجتمع هي ما يُعيق المشاركة بشكل فعَّال وكامل للفرد وليست إعاقته (المفوضية السامية لحقوق الإنسان، ٢٠٠٦).

ويشير الريس والجميعي (٢٠١٦) إلى أن التحديات والمعوقات المتعلقة باتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في الصف العادي ليست إيجابية، بل تفتقر إلى الحماس والدافعية. ويوضّح حنفي (٢٠١٥) أن عدم تحقيق التقدم الواضح والملموس في أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالفصول العادية قد يؤدي إلى شعور معلمي التعليم العام ببعض الضغوطات الاجتماعية والنفسية.

ومن التحديات أيضًا: حدوث بعض المشكلات بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، واختلاف الاتجاهات بين أفراد المجتمع والتي تكون غالبيتها سلبية حول تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية، وجدوى فلسفة التعليم الشامل التي تهدف إلى إشراكهم في الفصول العادية بشكل كامل (شقير، ٢٠١٦).

المحور الثالث- التدريس التشارُكي:

١- مفهوم التدريس التشاركي:

مع بداية الستينيات بدأ تعميم استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في مدارس التعليم العام بالولايات المتحدة مثالًا لمواجهة الطرق التقليدية في التدريس. وفي السبعينيات وبسبب الحاجة لطرق تدريس تستوعب مزيدًا من التلاميذ، بغض النظر عن خصائصهم المختلفة؛ تقدم التدريس التشاركي نتيجة للإصلاحات التشريعية في التعليم (الرميح، وأبا حسين، ٢٠١٩). ويعرف مفهوم التدريس التشاركي بأنه اشتراك اثنين أو أكثر من المعلمين في تدريس وتقديم الخدمات التعليمية لمجموعة متنوعة من التلاميذ، بما في ذلك أولئك الذين لديهم إعاقات أو احتياجات خاصة، في بيئة تعليمية واحدة (Friend et al, 2010).

وفي السياق ذاته يرى رايت (Wright, 2015) أن التدريس التشارُكي هو تعاون اثنين أو أكثر من المعلمين في الصف الدراسي، وتبادل خبراتهم التدريسية، وتحمُّل المسؤولية الجماعية للارتقاء بالتعليم، وتوفير فرص معزِّزة للتلاميذ للتعلم بغضّ النظر عن الاختلافات الموجودة بينهم. وبشكلٍ عامٍ يمكن تعريف التدريس التشارُكي بأنه أحد الخدمات التعليمية المقدمة في الصفِّ العادي، والتي يشترك فيها معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، في التدريس لمجموعات من التلاميذ بغضِّ النظر عن اختلافهم وتباينهم في القدرات (Research, 2012).

٢- مبررات استخدام التدريس التشاركي:

يشير كوك (Cook, 2004) إلى أن هناك بعض الأسباب التي تبرر استخدام استراتيجية التدريس التشاركي، ومنها:

- يعد أحد الوسائل المستخدمة في تقديم الخدمات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة والقدرات المختلفة –ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية– في فصول التعليم الشامل.
- حصول جميع التلاميذ في الفصول على تدريس فعَّال.
- تقليل المشتِّتات لذوي الإعاقة كما هو موجود في البدائل التعليمية الأخرى.
- إن معلمي التربية الخاصة يحصلون على فهم أفضل للمنهج العام والتوقعات الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ في الفصول العادية، بالإضافة إلى شعورهم بالدعم المستمر.

ويضيف فرند وكوك (Friend, Cook, 1995) إلى دواعي التدريس التشاركي بأنه أحد خيارات الدعم المتواصل للمعلمين داخل الفصول التعليمية، ويقلِّل من الوصمة الاجتماعية لتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية؛ بالإضافة إلى تنويع الخيارات التعليمية المتاحة لهم (أبا حسين، الحسين، ٢٠١٦).

ومما سبق يمكن استنتاج أن أهمية استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تكمن في أنه يسهم في عملية اشتراكهم في فصول التعليم الشامل، وتقديم الخدمات التعليمية المناسبة لاحتياجاتهم، بالإضافة الى تحقيقه مبدأ المشاركة والتعاون بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، وتقديم كل منهما الدعم لزميله.

٣- **فوائد استراتيجيات التدريس التشاركي:** أظهرت العديد من الدراسات فوائد متعددة في تطبيق التدريس التشاركي على التلاميذ بمختلف فئاتهم وخصائصهم، وعلى المعلمين المشاركين، وهي تتلخص في الآتي (Bessette, 2008; Magiera, Zigmond, 2005; Wright, 2015):

- أحد النماذج الفعَّالة خاصة في المجموعات غير المتجانسة.
- يجعل الفروق الفردية بين التلاميذ أكثر تحديدًا.
- تعاون معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام معًا يمثل عنصرًا مهمًّا لزيادة الفاعلية والنشاط، ومحكًّا للتقييم والتغذية الراجعة.
- يسهم في تطوير أداء المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم عندما يتشاركون في التخطيط والتقييم والتنفيذ.
- زيادة فاعلية تعلُّم التلاميذ على اختلاف أنماطهم مع أقرانهم في العمر، بخلاف البدائل التعليمية المخصَّصة لفئةٍ معينةٍ فقط.
- تقاسم العبء التدريسي بالتساوي لدى المتعاونين، والسماح للمعلم بوضع أنشطة تحفيزية للتلاميذ.

٤- **نماذج استراتيجيات التدريس التشاركي:**

يتم اختيار النموذج بحسب خصائص التلاميذ واحتياجاتهم الخاصة، ومساعدتهم على أداء المهمة التعليمية المطلوبة، وهذه النماذج كما ذكرتها أبا حسين والحسين (٢٠١٦) كالتالي:

أ- **معلم يُدرِّس ومعلم يساعد:** يتطلب هذه النموذج من التدريس التشاركي وجود كلٍّ من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام في الفصل الدراسي؛

بحيث يتولى أحدهما تدريس المحتوى التعليمي كاملًا، ويتجول المعلم الآخر داخل الفصل لملاحظة أداء التلاميذ والتدخل لتقديم المساعدة الفردية للتلاميذ عند الضرورة.

ب- **التدريس الموازي:** يُعدّ التدريس المتوازي أحد نماذج التدريس التشاركي، وتُنفَّذ هذه الاستراتيجية بأن يُعِدّ ويُخطِّط معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة لما سيجري تدريسه معًا؛ حيث يقومان بتقسيم الصف الدراسي إلى مجموعتين صغيرة، ويتولى كلٍّ منهما مجموعة، ويتكفل بإيصال المادة التعليمية ذاتها لها.

ج- **التدريس البديل أو المكمِّل:** يقوم أحد المعلمين على مهمة التدريس والعمل مع مجموعة صغيرة من التلاميذ، ويتولى المعلم الآخر تدريس بقية الصف؛ وذلك لإعداد المجموعة للدرس، أو لتجاوز بعض الصعوبات في الدرس، أو تعزيز المهارات ومراجعتها لهم.

د- **التدريس فريقًا:** يتعاون معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام في تحمُّل جميع المسؤوليات والأنشطة التعليمية معًا؛ ابتداءً من التخطيط والتدريس وضبط الصف الدراسي وإدارته؛ حيث يتطلب هذا النموذج قدرًا كبيرًا من الثقة والالتزام بين المعلمين.

هـ- **المحطات التعليمية:** يُقَسَّمُ التلاميذ في الصف الدراسي إلى محطات تعليمية، ويدرِّس كلُّ معلم جزءًا من المحتوى التعليمي؛ وينتقل التلاميذ بين المعلمين لتلقِّي المادة التعليمية، وهذا يعني أن المعلم سوف يكرِّر المحتوى التعليمي الخاص به عددًا من المرات يساوي عدد المجموعات.

٥- متطلبات نجاح التدريس التشارُكي:

يتطلب تطبيق التدريس التشاركي وضع بعض الأنظمة والإجراءات والتغييرات على مستوى البيئة التعليمية والمعلمين المتعاونين، وهذه التغييرات تحتاج

إلى إعداد وتخطيط مسبَق ودعم مستمر. ونجد فيما يلي بعضًا من هذه المتطلبات (Keefe, Moore,2004; Red, Connell,2005; Kim, Woodruff, Klein, & Vaughn,2006):

- وضع القوانين والتشريعات التي تحدِّد السياسات التعليمية.
- أن يكون لدى مديري المدارس معرفة بالتدريس التشاركي.
- أن يكون لدى المعلمين المشاركين عِلْمٌ بمفهوم التدريس التشاركي وأهدافه، والطريقة المثالية لممارسته في فصولهم.
- تدريب وإعداد معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام.
- التخطيط المسبق والمشترك بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة.
- وضع خطة زمنية ثابتة للتخطيط المسبَق بين المعلمين، والذي لا يقل عن مرة واحدة في الأسبوع.
- تقييم التدريس التشاركي المستمر من خلال ملاحظة تقدُّم التلاميذ، وتقييمهم بشكل منتظم؛ وذلك من أجل تطوير ممارسات التدريس التشاركي، والقيام بعملية التعديل والتكييف، ووضع خطط لمعالجة المشكلات السلوكية والتعليمية للتلاميذ.
- القيام بالربط بين التربية الخاصة والتعليم العام؛ لأجل زيادة مستوى التكافؤ والقوة في ممارسة التدريس التشاركي.

ويضيف جتلي وجتلي (Gately & Gately, 2001) أنهم تمكنا من تحديد مكونات العناصر المهمة في نجاح تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي؛ وذلك من خلال خبرتهما المتواصلة في العمل معًا داخل الفصل العادي، وهي (أبا حسين، الحسين، ٢٠١٦) و(Research, 2012):

- التواصل الشخصي بين المعلمين المشاركين: للعلاقات التعليمية الناجحة.

- ترتيب البيئة المادية: من خلال تنظيم البيئة الصفية، وأماكن جلوس التلاميذ.
- معرفة المنهج الدراسي العام: حيث يؤدي ذلك للانتقال بفاعلية وسلاسة إلى مرحلة التعاون المشترك.
- التخطيط التعليمي: يُعَدُّ ضروريًّا للتعاون بين المعلمين المشاركين؛ لتوزيع الأدوار في عملية التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- العرض التعليمي: والذي يبدأ من اختيار أحد المعلمين دورَ المعلم الرئيسي، بينما يأخذ الآخر دور المعلم المساعد، وتتطور العلاقة إلى أن ينتقلا إلى مرحلة العمل معًا بتساوٍ وتناغم.
- ضبط وإدارة الصَّفِّ: يتعاون المعلمون في وضع قواعد تُنظِّم البيئة الصفية.
- التقييم والقياس: باستخدام وسائل للتقييم تراعي الفروق الفردية.

٦- تحديات وعقبات تواجه تطبيق التدريس التشارُكي:

رغم فوائد التدريس التشاركي التي ذُكِرَتْ سابقًا؛ فإنَّ هناك العديد من العوامل والتحديات التي تَحُدُّ من ممارسته في فصول التعليم العام، وقد أشارت إليها عدد من الدراسات، ومن أهم هذه التحديات والعقبات ما يلي (عبد الرحمن،٢٠١٢) (Wischnowski, Salmon, Eaton,2004; Bouck, 2007; Hambiy, Bryer, Davies, Beamish,2006)،:

- عدم وضوح مفهوم التدريس التشاركي في البيئة التعليمية.
- غياب التخطيط المسبق، ونقص الدعم والأدوات اللازمة.
- ضعف إعداد بعض معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.
- الغموض في أدوار المعلمين الممارسين للتدريس التشاركي ومسؤولياتهم.
- الإخفاق في وضع الأهداف المطلوبة والأولويات في عملية التدريس التشاركي.
- صعوبة محتوى المناهج العامة لمعلمي التربية الخاصة.

- ضعف معرفة وإلمام معلم التعليم العام باحتياجات وخصائص ذوي الإعاقة.
- الاتجاهات السلبية نحو فكرة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في الصف العادي.
- القلق من إضاعة وقت الحصة الدراسية بسبب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتأثير ذلك على الأداء الدراسي لأقرانهم العاديين في الصفِّ.

ويرى الباحث أن وجود بعض التحديات تجاه تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي أمر طبيعي؛ فلا توجد استراتيجية تدريس يمكن أن تحقِّق جميع الأهداف التعليمية المطلوبة، إلا أن مثل هذه التحديات يمكن التغلب عليها بتحديدها بشكل دقيق، ومن ثم الإعداد والتدريب والتخطيط المسبق، وتوزيع الأدوار بين المعلمين المشاركين في التدريس التشاركي.

ثانياً- الدراسات السابقة:

صُنِّفَتِ الدراسات السابقة إلى محورين، وجري ترتيب الدراسات في كل محور من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

١- دراسات تناولت استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي:

دراسة (Bruffy, 2012)، التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان للتدريس التشارُكي دور في تحسين الأداء الأكاديمي أم لا، والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ في بيئات التعليم الشامل. واستُخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وجُمِعَتِ البيانات عن طريق المقابلة والملاحظة. وتكونت العينة من ١٠ تلاميذ. وأظهرت النتائج أن التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي للتلاميذ قد ازداد نتيجة استخدام التدريس التشارُكي في بيئات التعليم الشامل.

دراسة (Kamens, Susko, Elliott, 2013)، التي هدفت إلى الكشف عن المعرفة الإدارية والممارسات التي يستخدمها مديرو المدارس في تقييم المعلمين

المشاركين في استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي والإشراف عليهم في فصول التعليم الشامل. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكوّنت العينة من (٦٥) مديرًا جرى اختيارهم بطريقة عشوائية. واسْتُخْدِمَتِ الاستبانة أداةً للدراسة وجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن معظم مديري المدارس قد حصلوا على معلومات عن التربية الخاصة من مصدرين هما: المقررات الدراسية في أثناء الدراسة في الجامعة، ودورات التطوير المهني. وأوضحت الدراسة أنه لا يوجد محتوى ثابت لإكساب المديرين المعرفة والمهارات اللازمة لتسهيل التدريس التشارُكي بين المعلمين. وقد استطاع كثيرٌ من المشاركين وصف ممارسات التدريس التشارُكي الفعَّالة، لكن وصفهم كشف أنهم بعيدون عن تحقيق ممارسات التدريس التشارُكي الفعالة في مدارسهم. كما أشار أفراد العينة إلى أن هناك صعوبة في توزيع المهام على المعلمين للعمل معًا؛ حيث يوجد قلق من عدم اتفاقهم.

دراسة (Pancsofar, Petroff,2013)، التي هدفت إلى معرفة أهمية التطوير المهني قبل الخدمة في التدريس التشارُكي وفي أثنائه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وجرى استخدام الاستبانة أداةً للدراسة وجمع البيانات. وتكونت العينة من (١٢٩) معلمَ تعليم عامٍّ، ومعلم تربية خاصة. وكشفت الدراسة أن المعلمين الذين يُتاح لهم فرص للتطوير المهني في أثناء الخدمة أكثر ثقة في ممارساتهم، وأن التطوير المهني للتدريس التشارُكي كان مرتبطًا بشكل إيجابي مع كل نتيجة من نتائج المعلمين.

دراسة (Indelicato, 2014)؛ التي سعت إلى التعرف على دور استراتيجيات التدريس التشارُكي في تعزيز علاقات المعلمين التعاونية. وتكونت العينة من (٢٠) معلمًا من معلمي الصفوف من الأول إلى الرابع الابتدائي ومعلمي التربية الخاصة في المدرسة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وجُمِعَتِ البيانات عن طريق الاستبانة. وأظهرت النتائج أن هناك ضعفًا في استخدام

التدريس التشارُكي بين المعلمين، وأوضحت أن المُعوِّقات تكمن في ضعف التواصل بين المعلمين وبعضهم ، والغموض في أدوار المعلمين في تنفيذ واستخدام إجراءات الدرس وإدارة الصف.

دراسة (Taylor, 2014)، التي هدفت إلى الكشف عن الخبرات التي يعيشها المعلمون المطبِّقون للتدريس التشارُكي ومديروهم من أجل تحسين التدريس التشارُكي وتحسين مستوى تعلم التلاميذ. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وجرى جمع البيانات عن طريق المقابلات شبه المنتظمة. وتكونت العينة من (٦) مديري مدارس و(٥) إداريين و(١١) معلمًا، ووقع الاختيار على خمس مناطق تعليمية مختلفة بشكل مقصود؛ لأنها تطبّق التدريس التشارُكي منذ خمس سنوات على الأقل. وأسفرت النتائج عن أن المعلمين المطبِّقين لاستراتيجيات التدريس التشارُكي والمديرين كانت لديهم نفس التصورات عن التدريس التشارُكي الفعَّال، وأن استخدام استراتيجية التدريس التشارُكي له فوائد اجتماعية وتعليمية لعامة التلاميذ.

دراسة (Shaffer, Thomas-Brown, 2015)، والتي هدفت إلى الكشف عن الأسس العملية في الأسلوب التربوي الذي يجمع بين التدريس التشارُكي والتطوير المهني في فصلَي التعليم الشامل. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وكانت العينة مكونة من فريقين؛ يتألف الفريقان من معلم تعليم عام ومعلم تربية خاصة مشترك. وأظهرت الدراسة أن العمل التعاوني من الأساسيات في أسلوب التطوير المهني عن طريق التدريس التشارُكي، وأن معرفة الأدوار التي يؤديها كل معلم مهمٌّ؛ حيث إن العمل التعاوني بين المعلمين أمرٌ مهمٌّ في نجاح هذا الأسلوب. وأكدوا على أن نجاح التدريس التشارُكي في الدراسات الاجتماعية أو غيرها من المواد يعتمد بشكل أساسي على تقبُّل معلم المادة له.

دراسة (Strogilos, Tragoulia, Kaila, 2015)، التي هدفت إلى تحديد فوائد التدريس التشارُكي وتقييمها فيما يتعلق بإمكانية وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى مناهج التعليم العام. وجرى استخدام المنهج الوصفي النوعي، وجُمِعت البيانات عن طريق المقابلات شبه المنظمة، والملاحظات الصفية. وتكونت العينة من (٣٥) معلمًا وولي أمر. وأظهرت النتائج أن المعلمين وأولياء الأمور ذكروا العديد من المزايا الأكاديمية والاجتماعية للتدريس التشارُكي الداعم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومع ذلك أظهرت نتائج الملاحظات الصفية أن هؤلاء التلاميذ لم يحصلوا دائمًا على التعليم وفقًا لاحتياجاتهم بسبب نقص المواد التعليمية المناسبة لهم، والاستراتيجيات التعليمية المُعَدَّة بشكل سيء.

٢- دراسات تناولت معوقات استخدام التدريس التشارُكي:

دراسة (أبا حسين، والحسين، ٢٠١٦)، التي هدفت إلى التعرف على مُعوِّقات تطبيق التدريس التشارُكي في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وعلى مستوى معرفة معلمات صُعوبات التعلم بالتدريس التشارُكي في هاتين المرحلتين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستُخدمت الاستبانة أداةً للدراسة وجمع البيانات. وتكونت العينة من (٥٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج مستوى معرفة عاليًا لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمفهوم التدريس التشارُكي وأساسيات تطبيقه، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود الكثير من المُعوِّقات لتطبيق التدريس التشارُكي في برامج صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

دراسة (Chitiyo, 2017)، التي هدفت إلى التعرف على مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي لدى المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وجرى جمع البيانات عن طريق الاستبانة؛ حيث كانت عينة الدراسة (٧٧) معلمًا

يعملون في فصول التعليم الشامل في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، (٦٧) منهم من معلمي التعليم العام و(١٠) من معلمي التربية الخاصة. وأظهرت النتائج أن المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتنفيذ التدريس التشاركي، وأن التدريس التشاركي يتطلب قدرًا كبيرًا من الموارد لتنفيذه بنجاح.

دراسة (باقبص، ٢٠١٨)، التي هدفت إلى معرفة معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وِجْهة نظَر معلمي صُعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والتعرف على مدى استخدامها والفروق في استخدامها وفقًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستُخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) معلمًا ومعلمة، من معلمي صعوبات التعلم في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية. وكشفت النتائج عن وجود ثمان مُعوِّقات تَحُول دون استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وِجْهة نظَر معلمي صعوبات التعلم ككل كان متوسطًا، وأن جميع مجالات الأداة جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وعلى الترتيب الآتي: (معلم يدرس ومعلم يساعد، التدريس التشاركي الموازي، معلم يدرس ومعلم يراقب، تدريس الفريق، التدريس البديل، تدريس المحطة).

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناء على ما جرى استعراضه من الأدبيات والدراسات السابقة، يتضح تأكيدها وتركيزها على عدد من النقاط، وذلك على النحو التالي:

١. أظهرت بعض الدراسات أهمية استخدام التدريس التشارُكي مثل: دراسة (Taylor, 2014)؛ التي أشارت إلى أن نماذج التدريس التشارُكي ذات أهمية اجتماعية وتعليمية لجميع التلاميذ.

٢. اتفقت بعض الدراسات التي جرى تناولها في الهدف الذي تسعى إليه، وهو التعرف على مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي لذوي الإعاقة، ولكن بعضها اقتصر على فئة من فئات الإعاقة، وهي صعوبات التعلم، مثل: دراسة (أبا حسين والحسين، ٢٠١٦)، (باقبص، ٢٠١٨).

٣. تكونت العينة في معظم الدراسات السابقة من المعلمين، بينما اختارت دراسة (Taylor, 2014)، و(Kamens, Susko, Elliott, 2013) مديري المدارس عينةً لها.

٤. استخدمت أغلبية الدراسات الاستبانةَ أداةً للدراسة وجمع البيانات، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية، كدراسة (Indelicato, 2014)، (Chitiyo,2017)؛ في حين نوّعت دراسات أخرى بين المقابلات والتقارير الذاتية والمحادثات غير الرسمية كدراستَي (Shaffer, Thomas-Brown, 2015)، و(Taylor, 2014).

واختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات المذكورة في عددٍ من النقاط، منها: تركّز الدراسة الحالية على مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل، والتعرف على أثر المتغيرات (طبيعة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي) في ذلك.

١. يختلف مجتمع وعينة هذه الدراسة عن بقية الدراسات؛ حيث سيتناول الباحث في دراسته جميع العاملين في برامج التعليم الشامل بمدينة الرياض.

وجرت الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المستخدم في إجراء هذه الدراسة، وتحديد مشكلة الدراسة، وصياغة تساؤلاتها وأهدافها، وتحديد أداة الدراسة ومجالاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لها، وفي تفسير نتائجها ومقارنتها.

ثالثاً- الدراسة الميدانية ونتائجها:

أولًا- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ بغرض وصف الظاهرة التي تجري دراستها من حيث طبيعتها ووجودها كما هي في الواقع، دون أن يتعدى ذلك إلى البحث عن العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، ٢٠١٣).

ثانيًا- مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في برامج التعليم الشامل بمدينة الرياض، ممثلةً في مدرسة طلحة بن البراء الابتدائية، ومدرسة خالد بن زيد الابتدائية، التابعتين لمكتب قرطبة بإدارة التربية والتعليم بالرياض، والبالغ عددهم (٩٩) معلمَ تعليم عام ومعلمَ تربية خاصة، و(٢١) إداريًّا (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

ثالثًا- عينة الدراسة: جرى استخدام أسلوب المسح الشامل؛ مع تضمين جميع أفراد مجتمع الدراسة؛ وذلك لقلة البرامج المطبّقة لفكرة التعليم الشامل في مدينة الرياض، فوُزِّعَتِ الاستبانة على جميع العاملين في برامج التعليم الشامل بمدينة الرياض، ممثلةً في مدرسة طلحة بن البراء الابتدائية، ومدرسة خالد بن زيد الابتدائية، التابعتين لمكتب قرطبة بإدارة التربية والتعليم بالرياض، وقد جرى استرداد (١١٤) استبانة صالحة للتحليل، أي: بنسبة استرداد ٩٥%، وهو عدد مُرْضٍ لتحقيق أهداف الدراسة. كما قُسِّمَ أفراد العينة في ضوء متغيرات الدراسة إلى ما يلي:

- طبيعة العمل (إداري – معلم تربيةٍ خاصة – معلم تعليمٍ عام)، المؤهل العلمي.

- سنوات الخبرة، الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي.

والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب تلك المتغيرات.

❖ **طبيعة العمل:**

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	التكرار	النسبة
معلم تربية خاصة	٢٠	١٧.٥
معلم تعليم عام	٧٤	٦٤.٩
إداري	٢٠	١٧.٥
المجموع	١١٤	%١٠٠

❖ **المؤهل العلمي:**

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دون الجامعي	٥	٤.٤
بكالوريوس	٩٦	٨٤.٢
ماجستير فما فوق	١٣	١١.٤
المجموع	١١٤	%١٠٠

❖ **سنوات الخبرة:**

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٥	٤,٤
من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٠	٥٢,٦
١١ سنة فأكثر	٤٩	٤٣,٠
المجموع	١١٤	%١٠٠

❖ **الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي:**

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة

وفق متغير الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي

هل حصلت على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي	التكرار	النسبة
نعم	٦٢	٥٤,٤
لا	٥٢	٤٥,٦
المجموع	١١٤	%١٠٠

رابعاً- أداة الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها، فقد جهز الباحث استبانة لجمع المعلومات والبيانات، والتي تُعَدّ من أكثر أدوات البحث شيوعًا واستخدامًا في مجال العلوم الإنسانية. وقُسمت الاستبانة إلى قسمين:

١. البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة.

٢. مجموعة من العبارات التي تقيس مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل، وتكونت من أربعة محاور:

- محور المُعوِّقات المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- محور المُعوِّقات المادية (التجهيزات المكانية – التقنيات التعليمية – الخدمات المساندة).
- محور المُعوِّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة (الإدارة المدرسية – المعلمين).
- محور المُعوِّقات التربوية (المنهج).

خامساً: تصحيح أداة الدراسة:

جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة. ويحدد الجدول التالي طول الفئات كما هو موضح:

جدول (٥)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	موافق بشدة	٤.٢١	٥.٠٠
٢	موافق	٣.٤١	٤.٢٠
٣	موافق إلى حد ما	٢.٦١	٣.٤٠
٤	غير موافق	١.٨١	٢.٦٠
٥	غير موافق بشدة	١.٠٠	١.٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

سادساً- صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):** للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضِعَتْ لقياسه، فقد عُرِضَتْ بصورتها الأولية (ملحق رقم ١) على عدد من المحكّمين المختصين، وخبراء في مجال التربية الخاصة، وقد طُلِبَ من الأساتذة المحكّمين تقييم جودة الاستبانة. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، أُجْرِيَتِ التعديلات اللازمة التي اتفق عليها أغلبية المحكمين.

٢- **صدق الاتساق الداخلي للأداة:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، جرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول التالي صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٢٩٩**	١	٠.٥٩٣**	١	٠.٦٩٨**	١	٠.٧٨٧**
٢	٠.٦٢٦**	٢	٠.٥٩٠**	٢	٠.٦٥٤**	٢	٠.٨٢١**
٣	٠.٦٥٨**	٣	٠.٣١٧*	٣	٠.٦٤٨**	٣	٠.٧٦٧**
٤	٠.٦٩٣**	٤	٠.٥٩٢**	٤	٠.٦٨٠**	٤	٠.٦٨١**
٥	٠.٨١٩**	٥	٠.٦٠٧**	٥	٠.٧٣٥**	٥	٠.٧٣٩**
٦	٠.٦٥٦**	٦	٠.٦٧٩**	٦	٠.٦٤٧**	٦	٠.٧٢٦**
		٧	٠.٥٩٤**				
		٨	٠.٥٩٠**				

* دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل ** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات أداة الدراسة، والدرجة الكلية لمحاورها، ومناسبتها لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون
للدرجة الكلية لمحاور أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للاستبيان

المحور	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول	٠.٦٩١**
المحور الثاني	٠.٧٦٤**
المحور الثالث	٠.٦٩٦**
المحور الرابع	٠.٧٦١**

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معامل ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين محاور أداة الدراسة.

سابعاً- ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة" الاستبانة من خلال معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). ويوضح الجدول التالي معامل الثبات كرونباخ ألفا لكل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٨) معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
المحور الأول	٦	٠,٧١٢
المحور الثاني	٨	٠,٦١٦
المحور الثالث	٦	٠,٧٥٩
المحور الرابع	٦	٠,٨٤٨
الاستبانة كلها	٢٦	٠.٧٨٤

يتضح من الجدول رقم (٨) أن معاملَ الثبات العام عاليٌ؛ حيث بلغ (٠.٧٨٤)،

وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثامناً- أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

جرى استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحُزَم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يُرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك احْتُسِبَت المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات، والنسب المئوية؛ لتحديد استجابتهم تجاه عبارات الاستبانة.
٢. المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات أداة الدراسة.
٣. الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة.
٤. جرى استخدام اختبار "كلمجروف – سميرنوف"؛ للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات.
٥. جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للتحقق من الفروق الإحصائية؛ لمعرفة دلالات الفروق حسب متغيرات (طبيعة العمل).
٦. تم استخدم اختبار كروسكال والس (Kruscal-Wallis)؛ لمعرفة دلالات الفروق نظرًا لتباين توزيع العينة في المتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
٧. جرى استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق الإحصائية، وذلك مع العينات المستقلة؛ لمعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب متغير "الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي".

تاسعاً- نتائج الدراسة:

أولًا- مُعوِّقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية:

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُعوِّقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية مُرتَّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	وجود فجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين.	#	٤٨	٤٩	١٤	٣		٤,٢٥	٠,٧٧١	١
		%	٤٢,١	٤٣,٠	١٢,٣	٢,٦				
٢	وجود مشكلات سلوكية لدى بعض التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يؤثر في تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي.	#	٣٣	٤٠	٢٩	١١	١	٣,٨٢	٠,٩٩٢	٢
		%	٢٨,٩	٣٥,١	٢٥,٤	٩,٦	٠,٩			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٣	عدم مناسبة استراتيجيات التدريس التشارُكي المستخدمة مع خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية.	#	٢٧	٣٣	٣٠	٢١	٣	٣,٥٣	١,١٢٣	٣
		%	٢٣,٧	٢٨,٩	٢٦,٣	١٨,٤	٢,٦			
٤	عدم تقبُّل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات التدريس التشارُكي.	#	١٦	٣٣	٣١	٢٨	٦	٣,٢٢	١,١٢٧	٤
		%	١٤,٠	٢٨,٩	٢٧,٢	٢٤,٦	٥,٣			
٥	عدم استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي في الصف الدراسي العادي.	#	١٩	٣٢	٢٤	٢٧	١٢	٣,١٧	١,٢٦٢	٥
		%	١٦,٧	٢٨,١	٢١,١	٢٣,٧	١٠,٥			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	يشعر التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية بالخوف من المعلمين عند تطبيق التدريس التشارُكي في الصف الدراسي العادي.	#	١٩	٢٧	٣٢	٢٤	١٢	٣,١٥	١,٢٣٥	٦
		%	١٦,٧	٢٣,٧	٢٨,١	٢١,١	١٠,٥			
المتوسط العام								**٣,٥٢**	**٠,٧٠٢**	

ويتضح من النتائج في الجدول (٩) أن أبرز المُعوِّقات المتعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية تتمثل في العبارتين: الأولى والثالثة، اللتين رُتِّبَتَا تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "وجود فجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق بشدة"، وبمتوسط (٤,٢٥ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "وجود مشكلات سلوكية لدى بعض التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يؤثر في تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق"، وبمتوسط (٣,٨٢ من٥).

ويتضح من النتائج في الجدول (٩) أن أقل المُعوِّقات المتعلقة بخصائص

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية تتمثل في العبارتين: الخامسة والسادسة، اللتين رُتِّبَتَا تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "عدم استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي في الصف الدراسي العادي" في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق إلى حد ما"، وبمتوسط (٣,١٥ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "يشعر التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية بالخوف من المعلمين عند تطبيق التدريس التشارُكي في الصف الدراسي العادي" في المرتبة قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق إلى حدٍّ ما" بمتوسط (٣,١٧ من ٥).

ويعزو الباحث ذلك إلى نتيجة الانخفاض الملحوظ في القدرات العقلية العامة، للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ونموهم العقلي الذي يتطور بشكل بطيء وغير المتزامن مع نموهم الزمني؛ مما يزيد في التباين والاختلاف في كافة القدرات والمهارات بشكل عام، والتحصيل الدراسي بشكل خاص عن أقرانهم ممن هم في نفس المرحلة العمرية. بالإضافة إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون بعض المشكلات السلوكية والانفعالية والتي تؤثر بشكل عام على السلوك التكيفي لديهم، والذي يشمل: عدم القدرة على تحمل المسؤولية، وقلة الاهتمامات. بالإضافة إلى وجود مشكلات الانسحاب والعدوان، وعدم القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعَّالة مع الآخرين، والتي تؤثر سلبيًّا على مفهوم الذات لديهم، ممَّا يؤدي إلى انخفاض توقعات المعلمين ومواقفهم وردود أفعالهم لما يصدر من هؤلاء التلاميذ؛ فيواجهون صعوبات في ضبط انفعالاتهم، وعدم القدرة على الاستقرار والهدوء، فيتولّد لدى البعض من المعلمين الاعتقاد بأن تقديم التدريس الفردي في الغرفة الخاصة هو الخيار التربوي الصحيح لذوي الإعاقة الفكرية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (باقبص، ٢٠١٨) التي أظهرت أن هناك فجوة في الأداء الأكاديمي بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين، ولكنها اختلفت هذه النتيجة عن دراسة (Bruffy, 2012) التي أشارت إلى أن التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي للتلاميذ قد ازداد نتيجة استخدام التدريس التشارُكي في بيئات التعليم الشامل. وكذلك عن دراسة (Strogilos, Tragoulia, Kaila, 2015) التي أظهرت بعض نتائجها أن المعلمين وأولياء الأمور ذكروا العديد من المزايا الأكاديمية والاجتماعية للتدريس التشارُكي الداعم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا- مُعوِّقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة:

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة

حول مُعوِّقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة مُرتَّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥	عدم إلمام معلمي التعليم العام بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	#	٦٣	٢٧	١٦	٥	٣	٤,٢٥	١,٠٢٧	١
		%	٥٥,٣	٢٣,٧	١٤,٧	٤,٤	٢,٦			
٨	عدم وجود محتوى ثابت لإمداد المديرين والمعلمين بالمعرفة والمهارات المرتبطة بتسهيل التدريس التشارُكي.	#	٤١	٣٦	٢٤	١٢	١	٤,٠٨	١,٠٢٣	٢
		%	٣٦,٠	٣١,٦	٢١,١	١٠,٥	٠,٩			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٤	قلة برامج تدريب المعلمين المتعلقة باستخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي.	#	٥٠	٣٥	١٩	٨	٢	٤,٠٠	١,١٥٢	٣
		%	٤٣,٩	٣٠,٧	١٦,٧	٧,٠	١,٨			
٦	ضعف مهارات الاتصال بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام.	#	٩	١٠	١٠	١٠	٤	٣,٩١	١,٠٣٥	٤
		%	٧,٩	٨,٨	٨,٨	٨,٨	٣,٥			
١	اختلاف في وجهات النظر بين المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي.	#	٣٠	٥١	٢٤	٧	٢	٣,٨٨	٠,٩٣٣	٥
		%	٢٦,٣	٤٤,٧	٢١,١	٦,١	١,٨			
٢	إهمال التخطيط المسبق لاستخدام التدريس التشارُكي.	#	٥٢	٢٩	١٨	١١	٤	٣,٨٧	١,٠٢٦	٦
		%	٤٥,٦	٢٥,٤	١٥,٨	٩,٦	٣,٥			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	عدم رغبة معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام في تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي.	#	٣٧	١٩	٣٢	٢٠	٦	٣,٥٤	١,٢٥٦	٧
		%	٣٢,٥	١٦,٧	٢٨,١	١٧,٥	٥,٣			
٣	عدم توفر الوقت للتخطيط للتدريس التشارُكي.	#	٤٠	٣١	٣٢	١٠	١	٣,٢٣	١,٢٨٨	٨
		%	٣٥,١	٢٧,٢	٢٨,١	٨,٨	٠,٩			
المتوسط العام								**٣,٩٠**	**٠,٦٤١**	

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أبرز المُعوِّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة تتمثل في العبارتين: الخامسة والثامنة، اللتين رُتِّبَتَا تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "عدم إلمام معلمي التعليم العام بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق بشدة"، وبمتوسط (٤,٢٥)
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "عدم وجود محتوى ثابت لإمداد المديرين والمعلمين بالمعرفة والمهارات المرتبطة بتسهيل التدريس التشارُكي" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" وبمتوسط (٤,٠٨ من ٥).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أقل المُعوِّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة تتمثل في العبارتين: السابعة والثالثة، اللتين تم ترتيبهما تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "عدم رغبة معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام في تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي" في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" بمتوسط (٣,٥٤ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "عدم توفر الوقت للتخطيط للتدريس التشارُكي" في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق إلى حد ما" وبمتوسط (٣,٢٣ من ٥).

ويفسِّر الباحث هذه النتيجة بأن ضعف معرفة معلمي التعليم العام بخصائص واحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد يُعزى لعدم حصولهم على القدر الكافي من المعلومات والخبرات التي تُمَكِّنهم من التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية داخل الفصل الدراسي؛ لذلك يجدون صعوبات في مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأنَّ التطوير المهني في أثناء الخدمة بأشكاله كافة يسهم في تنفيذ استراتيجيات التدريس التشارُكي ومواكبة التطورات التي تخدم العملية التعليمية، ويظهر لدى أفراد العينة إدراك لأهمية دعم المديرين والمعلمين بالمهارات والمعرفة اللازمتين اللتين تساعدان بشكل كبير في نجاح تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي، ولكن من الممكن أن ينظر المعلمون إلى أن التدريس التشارُكي حِمْلٌ إضافي مُلقًى على عاتقهم بسبب كثرة الأعباء التدريسية.

واتفقت هذه النتيجة **مع** دراسة (Taylor,2014) التي بيّنت بعض نتائجها أن الإداريين يرون أن التطوير المهنيّ مُهِمّ لنجاح التدريس التشارُكي. **ومع** دراسة **(Pancsofar, Petroff, 2013) التي أشارت إلى** أن المعلمين الذين يُتَاح لهم فرص

للتطوير المهني في أثناء الخدمة أكثر ثقة في ممارساتهم، وأن التطوير المهني للتدريس التشارُكي كان مرتبطًا بشكل إيجابي مع كل نتيجة من نتائج المعلمين. **كذلك مع دراسة (Kamens, Susko, Elliott, 2013) التي أشارت إلى أنه** لا يوجد هناك محتوى ثابت لإكساب مديري المدارس المعرفة والمهارات اللازمة لتسهيل التدريس التشارُكي بين المعلمين، كما أشارت إلى أن هناك صعوبة في توزيع المهام على المعلمين للعمل معًا؛ حيث يوجد قلق من عدم اتفاقهم. ومع دراسة (Indelicato, 2014) التي كشفت عن وجود ضعف في استخدام التدريس التشارُكي بين المعلمين، وأوضحت أن المُعوِّقات تكمن في ضعف التواصل بين بعضهم، والغموض في أدوار المعلمين في تنفيذ واستخدام إجراءات الدرس وإدارة الصف. ومع دراسة (Chitiyo, 2017) التي أشارت إلى أن المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتنفيذ التدريس التشارُكي.

ثالثًا- مُعوِّقات متعلقة بالمناهج:

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة

حول مُعوِّقات متعلقة بالمناهج مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	صعوبة وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام مقارنة بأقرانهم العاديين.	#	٤٩	٤٣	٢٠	٢		٤,٢٢	٠,٧٩٦	١
		%	٤٣,٠	٣٧,٧	١٧,٥	١,٨				
٣	صعوبة محتوى المناهج العامة على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	#	٥١	٣٥	٢٥	٣		٤,١٨	٠,٨٦٥	٢
		%	٤٤,٧	٣٠,٧	٢١,٩	٢,٦				
١	تجاهل المناهج العامة للفروق الفردية بين جميع التلاميذ.	#	٤٧	٤٣	١٨	٦		٤,١٥	٠,٨٧٥	٣
		%	٤١,٢	٣٧,٧	١٥,٨	٥,٣				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢	ضعف مساهمة المناهج العامة في تسهيل استخدام التدريس التشارُكي.	#	٣٨	٤٤	٢٨	٤		٤,٠٢	٠,٨٥٢	٤
		%	٣٣,٣	٣٨,٦	٢٤,٦	٣,٥				
٥	عدم تقديم معارف ذات علاقة بطبيعة المنهج الدراسي العام، ومجالاته لمعلمي التربية الخاصة.	#	٣٨	٤٢	٢٣	١٠	١	٣,٩٣	٠,٩٨٤	٥
		%	٣٣,٣	٣٦,٨	٢٠,٢	٨,٨	٠,٩			
٤	عدم إلمام معلم التربية الخاصة بمحتوى المنهج الدراسي العام.	#	٣٣	٢٦	٣٣	١٩	٣	٣,٥٩	١,١٥١	٦
		%	٢٨,٩	٢٢,٨	٢٨,٩	١٦,٧	٢,٦			
المتوسط العام								٤,٠١	٠,٦٢٥	

ويتضح من النتائج في الجدول (١١) أن أبرز المُعوِّقات المتعلقة بالمناهج تتمثل في العبارتين: السادسة والثالثة، اللتين رُتِّبَتَا تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "صعوبة وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام مقارنةً بأقرانهم العاديين" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق بشدة"، وبمتوسط (٤,٢٢ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "صعوبة محتوى المناهج العامة على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" وبمتوسط (٤,١٨ من ٥).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٣) أن أقل المُعوِّقات المتعلقة بالمناهج تتمثل في العبارتين: الخامسة والرابعة، اللتين رُتِّبَتَا تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "عدم إلمام معلم التربية الخاصة بمحتوى المنهج الدراسي العام" في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" وبمتوسط (٣,٥٩).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "عدم تقديم معارف ذات علاقة بطبيعة المنهج الدراسي العام، ومجالاته لمعلمي التربية الخاصة" في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" بمتوسط (٣,٩٣).

ويفسّر الباحث النتيجة بأن مناهج التعليم العام لم تحتوِ على معارف حديثة وتطبيقية للتدريس التشارُكي، واعتماد هذه المناهج على الطريقة التقليدية في التدريس، بالإضافة إلى أن هناك ضعفًا في تنفيذ الاستراتيجيات التي تسهم في وصول التلاميذ

ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام المقدّم في مدارس التعليم الشامل؛ بحيث تتضمن تكييف المنهج بإجراء تعديل على طريقة الاستجابة المطلوبة من التلميذ ذي الإعاقة الفكرية، كما تتضمن هذه الاستراتيجيات أيضًا تبديل المنهج والذي يُقصد به إجراء تغيير في محتوى المنهج من خلال إعداد منهج فردي للتلاميذ يتم بناؤه وفقًا لاحتياجاته الخاصة، وغيرها من الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الداعمة لنجاح التلاميذ، والتي تعمل على تحقيق وصولهم للمنهج العام والاستفادة من تطبيق التدريس التشارُكي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Strogilos, Tragoulia, Kaila, 2015) التي أظهرت نتائج الملاحظات الصفّية أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لم يتحصلوا على التعليم المناسب لهم، بسبب نقص محتوى المواد التعليمية التي تراعي احتياجاتهم. ومع دراسة (أبا حسين، والحسين، ٢٠١٦) التي بينت نتائجها أن معلمات صعوبات التعلم يجدنَ صعوبة في محتوى المناهج العامة.

رابعًا- المُعوِّقات المادية:

جدول (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة

حول المُعوِّقات المادية مُرتَّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٤	كثرة أعداد التلاميذ داخل الفصول الشاملة تعرقل توظيف استراتيجيات التدريس التشارُكي.	#	٥٨	٢٦	٢٢	٧	١	٤,١٧	١,٠٠٤	١
		%	٥٠,٩	٢٢,٨	١٩,٣	٦,١	٠,٩			
٦	قِلة تقديم ورش العمل التي توضح أهمية تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي.	#	٥٥	٢٦	٢٣	١٠		٤,١١	١,٠١٦	٢
		%	٤٨,٢	٢٢,٨	٢٠,٢	٨,٨				
٣	قِلة الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة في التدريس التشارُكي.	#	٤٣	٤٠	١٧	١٤		٣,٩٨	١,٠١٣	٣
		%	٣٧,٧	٣٥,١	١٤,٩	١٢,٣				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢	قِلة الإمكانات المادية اللازمة لنجاح استراتيجيات التدريس التشارُكي.	#	٤٤	٣٧	١٥	١٨		٣,٩٤	١,٠٧٥	٤
		%	٣٨,٦	٣٢,٥	١٣,٢	١٥,٨				
١	عدم ملاءمة البيئة المدرسية لتطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي (مساحة مناسبة، إضاءة، تهوية،...).	#	٤٨	٢٧	٢١	١٦	٢	٣,٩٠	١,١٥٢	٥
		%	٤٢,١	٢٣,٧	١٨,٤	١٤,٠	١,٨			
٥	غياب الدعم والتسهيلات من إدارة المدرسة.	#	٤٣	٢٦	٢٥	١٨	٢	٣,٧٩	١,١٦٣	٦
		%	٣٧,٧	٢٢,٨	٢١,٩	١٥,٨	١,٨			
المتوسط العام								٣,٩٨	٠,٨٠٨	

كما يتضح من النتائج في الجدول (١٢) أن أبرز المُعوِّقات المادية تتمثل في العبارتين: الرابعة والسادسة، اللتين رُتِّبَتَا تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما،

كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "كثرة أعداد التلاميذ داخل الفصول الشاملة تعرقل توظيف استراتيجيات التدريس التشارُكي" في المرتبة الأولى؛ من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" وبمتوسط (٤,١٧ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "قِلة تقديم ورش العمل التي توضّح أهمية تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق"، وبمتوسط (٤,١١ من ٥).

ويتَّضح أيضًا من النتائج في الجدول (١٢) أن أقل المُعوِّقات المادية تتمثل في العبارتين: الأولى والخامسة، اللتين رُتِّبَتَا تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "غياب الدعم والتسهيلات من إدارة المدرسة" في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" وبمتوسط (٣,٧٩ ٥).
- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "عدم ملاءمة البيئة المدرسية لتطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي (مساحة مناسبة، إضاءة، تهوية، ...)" في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة "موافق" بمتوسط (٣,٩٠).

ويفسّر الباحث هذه النتيجة بأن كثرة أعداد التلاميذ في الفصول الشاملة قد يترتب عليها إغفال مراقبة التلاميذ الذين هم بحاجة إلى الملاحظة الدقيقة، وزيادة نسبة الضوضاء في بعض الأنشطة التي تُقام في غرفة الصف نفسها، ممَّا قد يعوق تنفيذ التدريس التشارُكي، وهي من جانب آخر تشير إلى أهمية نشر الوعي العام بين

المعلمين بالتنويع في أساليب التعليم التي تلائم جميع احتياجات التلاميذ وخصوصًا التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة (أبا حسين، والحسين، ٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود بعض المُعوِّقات التي تحُول دون تطبيق التدريس التشارُكي منها قِلة تقديم ورش العمل التي توضح أهمية تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي. وكذلك مع دراسة (باقبص، ٢٠١٨) التي أظهرت ضعف الدعم الفني والإداري الذي يقوم به قائد المدرسة في تزويد المعلمين المشاركين بفرص التخطيط لهذا النوع من التدريس وفرص التدريب للمعلمين في أثناء الخدمة. ومع دراسة (Kamens, Susko, Elliott, 2013) التي أظهرت أن المديرين المشاركين بعيدون عن تحقيق ممارسات التدريس التشارُكي الفعالة في مدارسهم. ومع دراسة (Chitiyo, 2017) في أن التدريس التشارُكي يتطلب قدرًا كبيرًا من الموارد لتنفيذه بنجاح. بينما ذكرت دراسة (Taylor, 2014) أن المعلمين أوضحوا أن أدوار الإداريين محدودة في دعم استخدام التدريس التشارُكي.

وتلخيصًا لما سبق عرضه، فقد أشارت النتائج إلى وجود اتِّفاق عام لدى أفراد مجتمع الدراسة حول مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها، والتي جاءت بدرجة موافقة بلغت (٣.٨٦ من ٥) بانحراف معياري قدره (٠.٥٠٥)، مما يشير إلى وجود مُعوِّقات في استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها؛ حيث جاءت في مقدمتها "المُعوِّقات المتعلقة بالمنهج" والتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (٤.٠١ من ٥)، يليها في المرتبة الثانية "المُعوِّقات المادية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨ من٥)، وفي المرتبة الثالثة جاءت "المُعوِّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٠ من ٥)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت "المُعوِّقات المتعلقة

بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٢ من ٥). والجدول التالي رقم (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٢) مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي
مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل

المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
معوقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية.	٣,٥٢	٠,٧٠٢	٤
معوقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة.	٣,٩٠	٠,٦٤١	٣
معَوِّقات متعلقة بالمناهج.	٤,٠١	٠,٦٢٥	١
المُعوِّقات المادية.	٣,٩٨	٠,٨٠٨	٢
المُعوِّقات بشكل عام	**٣,٨٦**	**٠,٥٠٥**	

إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى للمتغيرات التالية: طبيعة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي؟

- **الفروق باختلاف طبيعة العمل:** استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا لاختلاف متغير طبيعة العمل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) *نتائج الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى لمتغيّر طبيعة العمل*

المعوق	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	التعليق
معوقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية.	بين المجموعات	١,٦٣١	٢	٠,٨١٥	١,٦٧٣	٠.١٩٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤,٠٩٩	١١١	٠,٤٨٧			
	المجموع	٥٥,٧٣٠	١١٣	–			
معوقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة.	بين المجموعات	٠,٧٦٠	٢	٠,٣٨٠	٠,٩٢٤	٠.٤٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥,٦٦٥	١١١	٠,٤١١			
	المجموع	٤٦,٤٢٥	١١٣	–			
معَوِّقات متعلقة بالمناهج.	بين المجموعات	٠,١٩٢	٢	٠,٠٩٦	٠,٢٤٣	٠.٧٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣,٩٢٧	١١١	٠,٣٩٦			
	المجموع	٤٤,١١٩	١١٣	–			
المُعوِّقات المادية.	بين المجموعات	٢,١٥٥	٢	١,٠٧٧	١,٦٧٠	٠.١٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٧١,٦١٠	١١١	٠,٦٤٥			
	المجموع	٧٣,٧٦٤	١١٣	–			
المُعوِّقات بشكل عام.	بين المجموعات	١,٠٠٤	٢	٠.٥٠٢	٢,٠٠٤	٠.١٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧,٨٠٨	١١١	٠.٢٥١			
	المجموع	٢٨,٨١٢	١١٣	–			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير طبيعة العمل. ويمكن تفسير ذلك بأن جميع أفراد العينة غير راضين عن واقع استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل بشكلها الحالي، وبالتالي فإن جميع أفراد العينة يرون وجود تلك المعوقات رغم اختلاف طبيعة عملهم مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

- **الفروق باختلاف المؤهل العلمي:** استخدم الباحث اختبار كروسكال والس (Kruscal-Wallis) نظرًا لتباين توزيع العينة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج الفروق في متوسط الرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	إحصائية اختبار كروسكال والس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية.	دون الجامعي	٥	٣٧.٤٠	٤.٠٠٤	٢	٠.١٣٥	غير دالة
	بكالوريوس	٩٦	٦٠.٠٩				
	ماجستير فما فوق	١٣	٤٦.١٢				
	المجموع	١١٤					

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	إحصائية اختبار كروسكال والس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
مُعَوِّقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة.	دون الجامعي	٥	٦٤.١٠	٠.٢١٣	٢	٠.٨٩٩	غير دالة
	بكالوريوس	٩٦	٥٧.١٥				
	ماجستير فما فوق	١٣	٥٧.٥٨				
	المجموع	١١٤					
معَوِّقات متعلقة بالمناهج.	دون الجامعي	٥	٥٥.٠٠	٠.١٥٠	٢	٠.٩٢٨	غير دالة
	بكالوريوس	٩٦	٥٧.٢١				
	ماجستير فما فوق	١٣	٦٠.٥٨				
	المجموع	١١٤					
المُعوِّقات المادية.	دون الجامعي	٥	٤٦.٩٠	٠.٦١٦	٢	٠.٧٣٥	غير دالة
	بكالوريوس	٩٦	٥٨.٣١				
	ماجستير فما فوق	١٣	٥٥.٦٢				
	المجموع	١١٤					
المُعوِّقات بشكل عام.	دون الجامعي	٥	٤٨.٣٠	٠.٧١٨	٢	٠.٦٩٨	غير دالة
	بكالوريوس	٩٦	٥٨.٥٧				
	ماجستير فما فوق	١٣	٥٣.١٢				
	المجموع	١١٤					

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.، ويرى الباحث أنه بالرغم من وجود فروق بين أفراد العينة في مؤهلاتهم العلمية؛ إلا أن المستوى الفكري لديهم متقارب، لذلك فهم متفقون على وجود معوقات تحُول دون استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بغضّ النظر عن اختلاف مؤهلاتهم العلمية (دون الجامعي أم بكالوريوس أم ماجستير فما فوق).

- **الفروق باختلاف سنوات الخبرة:** استخدم الباحث اختبار كروسكال والس (Kruscal-Wallis) نظرًا لتباين توزيع العينة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج الفروق في متوسط الرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	إحصائية اختبار كروسكال والس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية.	أقل من ٥ سنوات	٥	٨٢.٨٠	٣.١٦٢	٢	٠.٢٠٦	غير دالة
	من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٠	٥٥.٥٣				
	١١ سنة فأكثر	٤٩	٥٧.٣٣				
	المجموع	١١٤					

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	إحصائية اختبار كروسكال والس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة.	أقل من ٥ سنوات	٥	٣٧.٣٠	٠.٨٩٠	٢	٠.٦٤١	غير دالة
	من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٠	٥٦.٢٨				
	١١ سنة فأكثر	٤٩	٦١.٠٦				
	المجموع	١١٤					
مَعَوِّقات متعلقة بالمناهج.	أقل من ٥ سنوات	٥	٣٧.٥٠	٢.٥٤٧	٢	٠.٢٨٠	غير دالة
	من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٠	٦٣.٠٨				
	١١ سنة فأكثر	٤٩	٥٢.٧٠				
	المجموع	١١٤					
المُعوِّقات المادية.	أقل من ٥ سنوات	٥	٤٤.٠٠	٤.٦١١	٢	٠.١٠٠	غير دالة
	من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٠	٥٧.٧٨				
	١١ سنة فأكثر	٤٩	٥٨.٥٣				
	المجموع	١١٤					
المُعوِّقات بشكل عام.	أقل من ٥ سنوات	٥	٤٧.٦٠	٠.٦٨٠	٢	٠.٧١٢	غير دالة
	من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٠	٥٩.٢٧				
	١١ سنة فأكثر	٤٩	٥٦.٣٥				
	المجموع	١١٤					

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي (معوقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية، ومُعوِّقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة، ومُعوِّقات متعلقة بالمناهج، والمُعوِّقات المادية) مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويعزو الباحث عدم وجود أي تأثير لمتغير سنوات الخبرة على أفراد العينة إلى أنهم جميعًا يدركون أهمية استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومدى تأثير هذه المعوقات على استخدام التدريس التشاركي مع هؤلاء التلاميذ في برامج التعليم الشامل، ولذلك فهم جميعًا يشعرون بالمسؤولية، ويدركون تلك المعوقات ويرغبون في تجاوزها.

- **الفروق باختلاف الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي:**

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لمتغير الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي أم لا؛ استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦) نتائج اختبار "ت" للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي

المعوق	الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	التعليق
معوقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية.	نعم	٦٢	٣,٤٠	٠,٧٩٦	٢,١٣٢	٠.٠٣٥	دالة
	لا	٥٢	٣,٦٧	٠,٥٤٣			
معوقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة.	نعم	٦٢	٣,٧٨	٠,٦٥٧	٢,٣٨٨	٠.٠١٩	دالة
	لا	٥٢	٤,٠٦	٠,٥٩١			
معَوِّقات متعلقة بالمناهج.	نعم	٦٢	٣,٨٩	٠,٦٥٦	٢,٣٤٧	٠.٠٢١	دالة
	لا	٥٢	٤,١٦	٠,٥٥٧			
المُعوِّقات المادية.	نعم	٦٢	٣,٨٦	٠,٨٧٤	١,٧٥١	٠.٠٨٣	غير دالة
	لا	٥٢	٤,١٢	٠,٧٠٤			
المُعوِّقات بشكل عام.	نعم	٦٢	٣,٧٣	٠.٥٢٦	٢,٩٢٤	٠.٠٠٤	دالة
	لا	٥٢	٤,٠٠	٠.٤٤٠			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي (معوقات متعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية، ومُعوِّقات متعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة، ومُعوِّقات متعلقة بالمناهج) مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير "الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي". حيث ترى فئة غير الحاصلين على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس

التشاركي أن هناك مُعوِّقات تحول دون استخدام التدريس التشارُكي، بدرجة أعلى مما تراه فئة الحاصلين على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة الحاصلين على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي، أصبح لديهم معلومات وأساليب في استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي تجعلهم يعملون على تفادي بعض المُعوقات التي قد تواجههم. ومن تلك المعوقات ما يتعلق بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية مقارنةً بأفراد العينة غير الحاصلين على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي، لذلك يلاحظ أنهم أكثر موافقة على وجود معوقات تحُول دون استخدام التدريس التشاركي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل.

يمكن تلخيص النتائج في الآتي:

- إن أفراد عينة الدراسة موافقون على المُعوِّقات المتعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية والانفعالية بمتوسط (٣,٥٢ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق".
- إن أبرز المُعوِّقات المتعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، التعليمية والانفعالية تتمثل في العبارة التي تنصّ على "وجود فجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين"، بدرجة "موافق بشدة" وبمتوسط (٤,٢٥ من ٥). والعبارة التي تنصّ على "وجود مشكلات سلوكية لدى بعض التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يؤثر في تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي"، بدرجة "موافق" وبمتوسط (٣,٨٢ من ٥).
- إن أفراد عينة الدراسة موافقون على المُعوِّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة

بمتوسط (٣,٩٠ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق".

- إن أبرز المُعوِّقات المتعلقة بالكادر التعليمي للمدرسة تتمثل في العبارة التي تنصّ على "عدم إلمام معلمي التعليم العام بخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية"، بدرجة "موافق بشدة" وبمتوسط (٤,٢٥ من ٥). والعبارة التي تنصّ على "عدم وجود محتوى ثابت لإمداد المديرين والمعلمين بالمعرفة والمهارات المرتبطة بتسهيل التدريس التشارُكي"، بدرجة "موافق" وبمتوسط (٤,٠٨ من ٥).
- إن أفراد عينة الدراسة موافقون على المُعوِّقات المتعلقة بالمناهج بمتوسط (٤,٠١ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق".
- إن أبرز المُعوِّقات المتعلقة بالمناهج تتمثل في العبارة التي تنصّ على "صعوبة وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المنهج العام مقارنةً بأقرانهم العاديين"، بدرجة "موافق بشدة"، وبمتوسط (٤,٢٢ من ٥). والعبارة التي تنصّ على "صعوبة محتوى المناهج العامة بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية"، بدرجة "موافق" وبمتوسط (٤,١٨ من ٥).
- إن أفراد عينة الدراسة موافقون على المُعوِّقات المادية بمتوسط (٣,٩٨ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق".
- إن أبرز المُعوِّقات المادية تتمثل في العبارة التي تنصّ على "كثرة أعداد التلاميذ داخل الفصول الشاملة تُعرقل توظيف استراتيجيات التدريس التشارُكي"، بدرجة "موافق" وبمتوسط (٤,١٧ من ٥). والعبارة التي تنصّ على "قِلة تقديم ورش العمل التي توضح أهمية تطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي"، بدرجة "موافق" وبمتوسط (٤,١١ من ٥).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير (طبيعة العمل).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو مُعوِّقات استخدام التدريس التشارُكي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التعليم الشامل من وِجْهة نظَر العاملين بها تُعزى لمتغير (الدورات التدريبية ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي)؛ حيث ترى فئة غير الحاصلين على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس التشاركي أن هناك مُعوِّقات تحول دون استخدام التدريس التشارُكي، بدرجة أعلى مما تراه فئة الحاصلين على دورات تدريبية ذات علاقة باستراتيجيات التدريس التشارُكي.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي البحث بما يلي:

١. عقد الندوات وورَش العمل من أجل تدريب وتطوير معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي بشكل فعّال.
٢. تضمين استخدام استراتيجيات التدريس التشارُكي في المقررات الدراسية، وفقًا لما يناسب الدروس.
٣. توفير الإمكانات المادية والمكانية في مدارس التعليم الشامل؛ لتطبيق استراتيجيات التدريس التشارُكي على أكمل وجه.
٤. تضمين برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام استراتيجيات التدريس التشارُكي.
٥. إجراء مزيدٍ من البحوث والدراسات حول واقع التدريس التشاركي والمُعوِّقات والتحديات التي تواجه تطبيقه.

وبناء على ما سبق يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. اتجاهات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو استخدام التدريس التشاركي في برامج التعليم الشامل.
٢. فاعلية التدريس التشاركي وأثره على مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي.

المراجع

المراجع العربية:

أبا حسين، وداد؛ والحسين، رنا. (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشارُكي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣(١١)، ١٦٥-٢٠٠.

أحمد، عبير. (٢٠١٤). *البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية*. الرياض: شركة الرشد.

الأمم المتحدة. (٢٠٠٦). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. تم الاسترجاع من http://www.un.org /disabilities/documents/convoptprot-a.pdf

باقبص، حنان. (٢٠١٨). مدى استخدام استراتيجية التدريس التشارُكي من وِجْهة نظَر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومُعَوِّقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ٧، ١٣٧-١٦٧.

برادلي، ديان؛ وسيرز، مارغريت؛ وتيسير سوتلك، ديان. (٢٠١١). *الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية*. (زيدان السرطاوي، عبد العزيز العبد الجبار، وعبد العزيز الشخص، مترجمون). الرياض: دار النشر الدولي.

الحازمي، ناصر. (٢٠١٤). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية (ط٢)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حنفي، علي. (٢٠١٥). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. *مجلة الطفولة والتنمية*. ٦(٢٣)، ٨١-١٢٨.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٩). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (٢٠١٩). *مقدمة في الإعاقة العقلية* (ط٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٥). الإعاقة *العقلية*. عمان: دار المناهج.

الرميح، منال؛ وأبا حسين، وداد. (٢٠١٩). التدريس التشاركي دليل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام. *مجلة كلية التربية*. ٨(٣٥)، ٥٣٩-٥٥٩.

الروسان، فاروق. (٢٠١٣). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين.. مقدمة* في التربية الخاصة (ط١٠). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الروسان، فاروق. (٢٠١٧). مقدمة في الإعاقة العقلية (ط٦). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الروسان، فاروق؛ والعطوي، رويدا. (٢٠١٤). *دليل مقياس مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية والنمائية*. عمان: دار الإعصار العلمي.

الريس، طارق؛ والجميعي، وعد. (٢٠١٦). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*. ٤(١٥)، ٨-٣٨.

السرطاوي، زيدان؛ وعواد، أحمد. (٢٠١١). *مقدمة في التربية الخاصة.. سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة*. الرياض: دار الناشر الدولي.

سيسالم، كمال. (٢٠١٦). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*(ط٧). عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (١٤٣٨). *أدلة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. الرياض.

شقير، زينب. (٢٠١٦). الدمج الشامل تعليم غير العاديين في المدارس العادية- المدرسة للجميع (ط٥). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع

شنبور، أمل. (٢٠١٣). *الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج*. إربد: عالم الكتب الحديث.

عبد الرحمن، عبد اللطيف. (٢٠١٢). *أثر استخدام طريقة الفريق التعليمي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة العلوم العامة*. رسالة ماجستير، جامعة بيروت، فلسطين.

العجمي، ناصر. [DrNasseralajmi1]. (٢٣ مايو،٢٠١٦). التعليم الشامل في الولايات المتحدة فكرته من الستينيات وهو عمل تراكمي منذ ذلك الوقت ومدعوم بقوانين فيدرالية ومعايير تفصيلية قوية [تغريدة]. تم الاسترجاع من https://twitter.com/DrNasseralajmi1/status/734800637720965121

العساف، صالح. (٢٠١٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط٣)، الرياض: دار الزهراء للنشر.

القريوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل. (٢٠١٣). *المدخل إلى التربية الخاصة*(ط٢). دبي: دار القلم.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١١). *الإعاقة العقلية.. النظرية الممارسة*. عمان: دار المسيرة.

المشيقح، نجلاء؛ واليعيش، سامية. (٢٠١١). *دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية*. الرياض: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، وحدة صعوبات التعلم.

المعجم الوسيط. (٢٠١١). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

منصور، سمية؛ وعواد، رجاء. (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول. *مجلة جامعة دمشق*. ٢٨(١). ٣٥٦-٣٠١.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٧هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). *وفق أفضل المعايير العلمية والعالمية: التعليم تطلق مشروع التعليم الشامل للتربية الخاصة في مدارس التعليم العام. تم الاسترجاع من*

https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/talimtarbiakhasa.aspx

المراجع الأجنبية:

Abbye-Taylor, S. (2014). *Characteristics of successful co-teaching experiences in classrooms with general and special education students*. Northcentral University.

American Association on Intellectual & Developmental disabilities (AAIDD) (3101). *Intellectual disabilities*. Retrieved from: http://www.aaidd.org

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*, 22(4), 245-255.

Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376-1396.

Bouck, E. C. (2007). Co-teaching… not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51.

Bruffy, W. R. (2012). Authentic tasks: A participatory action research study on a teaching method for the inclusive classroom (Order No. 3508183). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences. (1017706574). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1017706574?accountid=142908

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. International *Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.

Cook, Lynne. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*, California State University, USA.

Friend, M. P. (2019). *Co-teach! building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools* (3rd ed). Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, *20*(1), 9-27.

Gately, S. E., & Gately Jr, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching exceptional children*, 33(4), 40-47.

Hambly, M., Bryer, F., Davies, M., & Beamish, W. (2006). *A Special Educator's Belief and Practice: Reflections on Co-teaching a Unit of Work.*

Harper, C. L. (2009). *Perceptions of the co-teaching experience: Examining the views of teaching staff and students*. (Doctoral dissertation). Marietta College, USA.

Indelicato, J. (2014). *How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers*. (Master's Thesis). Dominican University of California.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.

Kamens, M., Susko, J., & Elliott, J. (2013). Evaluation and Supervision of Co-Teaching A Study of Administrator Practices in New Jersey. *NASSP Bulletin*, 97(2), 166-190.

Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20.

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American secondary education*, 77-88.

Kim, A. H., Woodruff, A. L., Klein, C., & Vaughn, S. (2006). Facilitating co-teaching for literacy in general education classrooms through technology: Focus on students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 269-291.

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 83-96.

Rea, P. J., & Connell, J. (2005). Minding the fine points of co-teaching. *The education digest*, 71(1), 29.

Research, Hanover. (2012). *The Effectiveness Of The Co-Teaching Model*, USA.

Shaffer, L., & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing teacher competency through co-teaching and embedded professional development. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 117-125.

Spencer, T. L. (2007). Cooperating teaching as a professional development activity. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 211-226.

Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*,16 (1), 24–33.

Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.

Talley, L., & Brintnell, E. S. (2016). Scoping the barriers to implementing policies for inclusive education in Rwanda: An occupational therapy opportunity. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 364-382.

Thomas, E., Margo, A., & Kimberly A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta synthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*. 73(4), 392-416.

Thousand, J., S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239-248.

Walsh, J. (2012). Co-Teaching as a School System Strategy for Continuous Improvement. *Preventing School Failure*, 56(1), 29-36.

Walsh, J. M., & Jones, B. (2004). New models of cooperative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 14-20.

Wischnowski, M. W., Salmon, S. J., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 3-14.

Wright, C. S. (2015). *A case study investigating the use of co-teaching and identifying the positive effects on instruction, student motivation and achievement*. Brenau University.

قائمة بأسماء المحكمين:

الاســـم	الرتبة العلمية	جهة العمل
د. بندر ناصر العتيبي	أستاذ دكتور	كلية التربية – جامعة الملك سعود
د. راشد عبد الرحمن الدباس	أستاذ مساعد	كلية التربية – جامعة الملك سعود
د. سعيد بن عالي المالكي	أستاذ مساعد	كلية التربية – جامعة الملك سعود
د. سهام أحمد السلاموني	أستاذ مساعد	كلية التربية – جامعة القصيم
د. طلال بن عقاب الحزيمي	أستاذ مساعد	كلية التربية – جامعة الملك سعود
د. عبد الرحمن نور الدين كلنتن	أستاذ مشارك	كلية التربية – جامعة الملك سعود
د. مكي محمد مغربي محمد	أستاذ مشارك	كلية التربية – جامعة القصيم
د. يوسف العايد	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة المجمعة