

المجلد (٢٠)، العدد (٧٢)، الجزء الأول، أكتوبر ٢٠٢٥، ص ص ٢٣٧ - ٢٧٥

استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د/ جوخة بنت سالم بن راشد الكبانية زهرة بنت سالم بن محمد المنذرية

مشرقة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم معلمة صعوبات تعلم

مروة بنت حمد بن سالم العمريّة

معلمة صعوبات تعلم

استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

د/ جوخة الكلبانية(*) & زهرة المنذرية(**) & مروة المعمرية(***)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كأسلوب لتحسين مهارة التعبير الكتابي في الصف الخامس الأساسي. ولتحقيق ذلك، تم تطبيق الاستراتيجية على عينة مكونة من أربعة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة التعبيرية في إحدى مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. تم تقديم ورشة تدريبية للمعلمات، واستمارة ملاحظة لتسجيل بيانات الطلبة، واستمارة الملاحظة للملاحظ الخارجي، ومقابلة المعلمات المشاركات في الدراسة، واستخدام برنامج لتدريب الطلبة على كيفية التعبير الكتابي. وقد استخدم المنهج شبه التجريبي والمتمثل في تصاميم الحالة الواحدة التصميم البسيط ABC. وأظهرت النتائج وجود تحسن واضح لدى تلاميذ العينة في قدرتهم على التعبير الكتابي من خلال استخدام التدريس التشاركي، وأسهم استخدام هذا التدخل في احتفاظ الطلبة في قدرتهم على التعبير الكتابي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على استخدام الاستراتيجية مع الطلبة سواء الطلبة العاديين أو ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي، صعوبات التعلم، صعوبات التعبير الكتابي، تصاميم الحالة الواحدة.

(*) مشرفة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم.

(**) معلمة صعوبات تعلم بوزارة التربية والتعليم.

(***) معلمة صعوبات تعلم بوزارة التربية والتعليم.

Using Co-teaching to develop written expression among students with learning difficulties

Dr. Jokha Al Kalbani & Zahra Al Mandari & Marwah Al mamari &

Abstract

This study aimed to identify the contribution of Co-teaching to the development of written expression among students with learning disability as a method for improving written expression skills in first grade. To achieve this, the strategy was applied to four students with dysgraphia in a school in Al Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman. A training workshop was provided for teachers, an observation form was used to record student data, and an observation form was used for external observers. Participating teachers were interviewed, and a program was used to train students in written expression. The quasi-experimental approach was used, using a single-case design (ABC). The results showed a clear improvement in the students' ability to express themselves in writing through the use of learning disability. The use of this intervention contributed to the students' maintenance of their ability to express themselves in writing. The study recommended the need to encourage special education teachers and general education teachers to use the strategy with students, whether regular students or those with learning disability.

Keywords: Co-teaching, Learning Disability, Dysgraphia, single-case designs.

المقدمة:

مع توجه التربية الخاصة للتعليم الشامل وسعيها لإبقاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام مع تقديم خدمات التربية الخاصة داخله بدلاً من إخراجهم من الفصل لتلقي تلك الخدمات، والمستند على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) Individuals with Disabilities Education Act عام ١٩٩٧م وقانون عدم ترك الطفل بدون تعلم (NCLB) No Child Left Behind Act لعام ٢٠٠١م في الولايات المتحدة الأمريكية. والذي أسهم بزيادة ملحوظة في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام مما أدى إلى الحاجة لظهور توجهات حديثة لتقديم خدمات التربية الخاصة في تلك الفصول (Thousand & Santamaria, 2004). والتوجه نحو الشراكة التعليمية بين التربية الخاصة والتعليم العام، من أبرزها نموذج التدريس التشاركي المتمثل في الشراكة بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام لتقديم تدريس يلبي الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام (IRIS Center, 2022). وتعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، ومع ذلك ما زالت التدخلات التربوية المقدمة لهم محدودة الفاعلية؛ وهذا ما أشار إليه التقرير الحصري للمركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities (NCLD)) حين أوضح أن من بين كل (١٦) طالباً في التعليم من ذوي صعوبات التعلم يعد له الفريق متعدد التخصصات برنامجاً تربوياً فردياً، حيث يشير إلى تزايد أعدادهم داخل صفوف التعليم العام (Horowitz et al., 2017). و يقضي الطلبة ذوي صعوبات التعلم معظم وقتهم في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين، كما يتلقون تعليمهم من قبل معلمي التعليم العام المتخصصين في المواد العلمية وغير العلمية، خلال الحصة الدراسية ويواجه الكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم جملة من التحديات؛ وتتطلب هذه التحديات النظر فيها ومراعاتها من قبل المعلمين الذين يعملون مع هؤلاء الطلبة، ومن أبرز هذه التحديات أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجدون مشكلات في التعبير الكتابي، حيث تشير الدراسات إلى أن هؤلاء الطلبة يفتقرون إلى المهارات الآتية: استراتيجيات

الكتابة، المعرفة النقدية لعملية الكتابة، والتنظيم الذاتي لعملية الكتابة، والصعوبة في توليد الأفكار واختيار الموضوعات، والقيام بالقليل من التخطيط المسبق أو عدم القيام به أبداً. ويفتقر الطلاب ذوو صعوبات التعلم إلى استراتيجيات مهمة لتخطيط النص، وإنتاجه، وتنظيمه، ومراجعته، إضافة إلى الصعوبات التي تواجههم في الجوانب الآلية للكتابة كالتهجئة والخط، والتي تتداخل مع عملية الكتابة (Graham & Harris, 2013) وقد أكدت دراسة بونتيل وآخرين (٢٠١٨) على وجود أسباب تزيد من الصعوبات في التعبير الكتابي، ومنها طبيعته المركبة. أي أن التعبير الكتابي يتطلب التخطيط والتحليل والتركيب، وكذلك توظيف القواعد اللغوية، واستحضار المعلومات المتصلة بالموضوع وسيراً مع التوجهات السابقة، فإنه ينبغي تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ ولذا ينبغي أن يتلقى هؤلاء الطلاب المزيد من التدريس الصريح لهذه المهارة، ويجب مساعدتهم في تحديد أهداف واضحة ومحددة للكتابة. كما يجب إعطاء الأولوية لاستراتيجيات تدريس الكتابة (Graham & Harris, 2013) وكذلك من المهم تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم عمليات التخطيط، والكتابة، والتحرير باستخدام التدريس الاستراتيجي؛ لتحسين التعبير الكتابي لديهم. حيث أظهرت فعاليته مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهذا ما أشارت إليه دراسة الشيحة (٢٠٢٢) ودراسة ستروجيلوس وكنج سيرز (Strogilos & King-Sears (2019).

ومع التوجه الحديث نحو التعليم الشامل، في تقديم التدخلات التي تناسب جميع الطلبة بمختلف قدراتهم، مما يتطلب تطوير ممارسات تعليمية تحسن من بيئة التعليم للجميع، وهنا كانت الحاجة لأسلوب التدريس التشاركي الذي يعد أحد أهم الممارسات التي تلبي احتياجات جميع المتعلمين، كما يعمل على مواجهة المشكلات التعليمية داخل الفصول الدراسية. لذا جاء البحث الحالي لتوضيح أهمية التدريس التشاركي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يقضي الطلبة ذوو صعوبات التعلم معظم وقتهم في فصول التعليم العام مع أقرانهم العاديين، كما يتلقون تعليمهم من قبل معلمي التعليم العام المتخصصين في المواد العلمية وغير

العلمية، في حين يقضون مع معلم التعليم مع معلم التربية الخاصة ما بين ٢-٥ حصة في الأسبوع، وهذا يقلل استفادتهم من البرنامج المدرسي (الشيحة، ٢٠٢٢). ولذلك تعد مشاركة معلم التعليم العام مع معلم التربية الخاصة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهمة أساسية؛ فالتدخلات التربوية الفردية التي تقدم من خلال معلم صعوبات التعلم غير كافية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا إذا قام معلم التعليم العام بدوره الأساسي، وهذا ما أكدته مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional children [CEC], 2023) مع ضرورة توفر المعرفة الواسعة والمهارة المتخصصة للتدخلات التربوية الفعالة المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ولأن معلمي التعليم العام غير مدربين على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (بن جلال، ٢٠١٧)، وخاصة أن هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبات في كتابة التعبير الكتابي، وتتراوح هذه الصعوبات بين مشكلات تتعلق بالقواعد اللغوية والإملائية، وصعوبة تنظيم الأفكار، وضعف التخطيط للنصوص إلى جانب تحديات في الكتابة اليدوية أو توظيف علامات الترقيم (الخطيب، ٢٠٢٠).

وقد ذكرت دراسة بيكر وآخرين (Baker et al., 2003) أنه خلال خمسة عشر عامًا الماضية تم إجراء العديد من الدراسات في مجال التعبير الكتابي مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فالدراسات تناولت صعوبات التعلم وركزت على الجوانب الآلية للكتابة، والقواعد النحوية؛ أصبحت الدراسات الحديثة تركز على تحسين التعبير الكتابي. وقد تأثر هذا التحول في الدراسات بتطور النماذج المعرفية للكتابة التي أكدت على العمليات العقلية التي يستخدمها الكتاب الماهرون. فهؤلاء الكتاب يركزون على عمليات التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير، والمراقبة، والتقييم، وإدارة الكتابة.

وفي ظل التطورات الهائلة، والتقدم السريع اللازم للمعرفة، توالى الدراسات التي تركز على ضرورة تعلم الأفراد الذين لديهم صعوبات في تعلم الكتابة، وعلى ذلك أصبح هناك أنواع مختلفة من الدعم والمساندة لهذه الفئة من الأفراد، والتي تعتمد على استخدام الأساليب والممارسات المبنية على الأسس العلمية، لتخفيف حدة الصعوبات لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة (Borges et al., 2020).

وفقاً للأدبيات، ترتبط الكتابة ارتباطاً مباشراً بالحركات الحركية الدقيقة، فالكتابة اليدوية الجيدة تتطلب بشكل أساسي تأزرًا بصريًا حركيًا، فصعوبات الكتابة تؤثر على دافعية الطلاب، وعلى ثقتهم، وعلى احترام الذات، حيث أن هؤلاء الطلاب يفتقدون إلى المهارات الأساسية للكتابة، وتظهر كتاباتهم على أنها غير واضحة. ومع ذلك، عندما يكون الطالب يتلقى المستوى التعليمي المناسب إلى صفه، ولا يزال غير قادر على الكتابة الجيدة فإن الطالب يعاني من صعوبات في الكتابة، وفقاً لدليل التشخيص الخامس تعرف صعوبات الكتابة بأنها اضطراب تعلم محدد مع ضعف في التعبير المكتوب ". يتطلب هذا التشخيص والتقييم تقديم التدخل المناسب (Cardoso& Capellini. 2016).

ومن خلال خبرة الباحثات وعملهن مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أن إحداهن تعمل مشرفة صعوبات تعلم، والأخريات يعملن معلمات صعوبات التعلم، أن بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في التعبير، كما أن بعض المعلمات يطبقن الممارسات التقليدية مع الطلبة داخل الصف العادي، بالإضافة إلى أن بعض المعلمات لديهن المعرفة القليلة في الممارسات المبنية على الأدلة، أو انعدامها مع البعض الآخر (الحسين، ٢٠١٧). كما أن العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة عمل دراسات حول استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة الدباس والحسين (٢٠١٩)؛ ودراسة الماجد والباش (٢٠١٨)، ودراسة (Lehane& Senior 2019)، بضرورة إجراء دراسات تجريبية لمعرفة أثر التدريس التشاركي في المستوى الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

ما أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

هدف الدراسة:

التعرف على أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:**(أ) الأهمية النظرية:**

تبرز أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها، وهي فئة ذوي صعوبات تعلم، كونهم فئة لهم حاجاتهم الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية خاصة، إذ توفر هذه الدراسة معلومات نظرية وتقدم المساعدة والتوعية بكيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تطبيق برامج تعليمية تعتمد على استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي مع هذه الفئة. وتكمن هذه الدراسة أيضًا في إمكانية إثراء الأدب النظري بأسلوب التدريس التشاركي، وتوفير معلومات حوله كاستراتيجية مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وهنا لا بد من بيان ما ستضيفه نتائج الدراسة الحالية إلى المكتبة العربية حول أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أنها ستدعم التوجه الحديث نحو التعليم الشامل لجميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

(ب) الأهمية التطبيقية:

تصميم وتطبيق برنامج علمي يبين أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تقدم هذه المعلومات للمعلمين والمهتمين بالمجال حول تطبيق التدريس التشاركي في فصول التعليم العام.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة من مدارس محافظة الظاهرة في سلطنة عمان والمطبق بها برنامج صعوبات تعلم، وهي مدرسة الرحبة للتعليم الأساسي.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على معرفة استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- **الحدود الزمنية:** اقتصرَت الدراسة على أربعة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعبير الكتابي لمدة (٩) أسابيع بمعدل (١-٢) جلسة في كل أسبوع أي حصة دراسية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

- **الحدود البشرية:** اقتصرّت الدراسة على (٤) من الطلبة يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي من طلاب الصف الخامس الأساسي، ومن ستنطبق عليهم معايير اختيار العينة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرّت الدراسة على تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

التدريس التشاركي:

عرفه (Rouff, 2019) التدريس المشترك هو طريقة تعليم محددة يقوم بها اثنان من المعلمين (معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم)، ويشتركان في المسؤوليات من مهام التخطيط والتنفيذ والتقييم، ويقدم التعليم بشكل مشترك لمجموعة شاملة من الطلبة في نفس الوقت. وتعرفه الباحثات بأنه ممارسة تفاعلية بين المعلمين (معلم صعوبات التعلم، ومعلم التعليم العام) في الفصل الدراسي، ويتم فيه مشاركة مسؤوليات التخطيط والإرشاد والتقييم للطلاب بشكل متساوٍ لإنشاء فصل دراسي أكثر شمولاً.

صعوبات التعبير الكتابي:

صعوبات الكتابة: تعني الصعوبة أو العجز أو عدم المقدرة على التصور للحروف ولل كلمات، وعدم الانسجام بين البصر والحركة؛ فقد لا يستطيع بعض المتعلمين ممن يعانون من صعوبات في الكتابة من إمساك القلم بالشكل الصحيح، وقد يواجه آخرون من صعوبة في كتابة بعض الحروف بالشكل الصحيح (هوارية، ٢٠٢٠).

وتعرف الباحثات صعوبات التعلم في الكتابة إجرائياً: هم أولئك الطلبة الذين تكون كتاباتهم غير مفهومة، ولا ترتبط بإعاقة أو تخلف عقلي، بل ترتبط بدرجة التحكم في عضلات اليد، والاستخدام الخاطئ لأدوات الكتابة، والكتابة الخاطئة للحروف والكلمات، بالحذف، أو الزيادة، أو الاستبدال، أو الكتابة غير الواضحة، أو غير المنظمة، أو العجز عن بناء جمل مفيدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يرجع التدريس التشاركي في المدارس الأمريكية إلى الستينيات عندما تم تعميمه كمثال على التعلم المستمر. في السبعينيات، فإن التدريس التشاركي تم تقديمه بواسطة إصلاحات المدارس التشريعية وحاجة المعلمين المتزايدة للتدريس والتعليم المتنوع لعينات من الطلبة المختلفين (Santamaria & Thousand, 2004). في الثمانينيات تم وصف التدريس التشاركي على أنه منهج تربوي يعمل فيه معلمو التربية الخاصة والتعليم العام بشكل نشط ومنسق ومتعاون لتدريس مجموعات مختلفة ومتغايرة من الطلبة بطريقة مشتركة في مواقع تربوية محددة (Ripley, 1997). ومنذ أوائل التسعينيات ومع شيوع نموذج الدمج الشامل فقد ازداد استخدام التدريس التشاركي في حقل التربية الخاصة كنموذج من نماذج تقديم الخدمات التربوية في فصول التعليم العام (Austin, 2001).

إن التدريس التشاركي فعال مع الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية المختلفة ومن بينهم الطلبة ذوي إعاقات السمع والطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ذوي المخاطرة العالية في فصل الدراسات الاجتماعية والطلبة في فصل المعالجة (Thousand, et. all, 2006).

التدريس التشاركي بين كل من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام يعني اثنين أو أكثر من المتخصصين يقومون بتقديم التدريس الحقيقي لمجموعات متباينة من الطلبة في بيئة واحدة (Cook & Friend, 1998). وطبقاً لفون وبوس وسكوم (Vaughn & Bos & Schumm, 2000) فإن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة يكونوا موجودين في الفصل الدراسي أثناء نفس الدرس ويشترك كلاهما في التدريس والتعليم، كما أن أدوار كلا المعلمين تختلف طبقاً لأهداف الدرس وحاجات الطلبة.

وقام كل من ديكروميروسكي (Dieker & Murawski, 2003) بوصف التدريس التشاركي على أنه اثنين أو أكثر من المعلمين متساويين في الدرجة وموجودين في الفصل الدراسي يعملون مع بعضهم البعض ويقدمون التدريس والتعليم. وقد بين قتلي وقتلي (Gately & Gately, 2001) أن التدريس التشاركي هو التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في كل مسؤوليات التدريس لكل الطلبة الموجودين في الفصل.

كما ذكر كيم وآخرون (Kim, et.al. (2006) التدريس التشاركي الموثوق به يمكن أن يعرف على أنه ترتيب تربوي يساعد كلاً من معلمي التعليم العام والخاص على التخطيط بتعاون

واشتراك وتطبيق التدريس والتعليم المتميز في فصول التعليم العام الذي يكون مصمماً لإشباع حاجات الطلبة.

وفي فصل التدريس التشاركي، فإن اثنين من المعلمين، معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة يعملون مع بعضهم البعض لتطوير منهج مميز يشبع حاجات العديد من الطلبة ذوي الخصائص المختلفة. ويشاركون في التخطيط وصنع القرارات التي تخص المحتوى الذي سوف يتم تقديمه والعرض والوسائل المساعدة وتطوير عمليات القياس والتقييم وإدارة الفصل الدراسي من أجل دعم بيئة التعلم لكل الطلبة. وبهذه الطريقة، فإن المعلم يمكنه تقديم خدمات أكثر تكاملاً لكل الطلبة (Gately & Gately, 2001; Keefe & Moore, 2004).

التدريس التشاركي يعتبر نموذجاً قابلاً للتطبيق لتحقيق الدمج الشامل الفعال للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في فصول التعليم العام لسببين على الأقل أولهما، أنه يسمح لمعلم التربية الخاصة بأن يكون مشترك بشكل مباشر في الدعم التربوي للمعلم في التعليم العام وتخطيط وتدريس الدروس مع بعضهم البعض بالمقارنة مع نموذج الاستشارة والتشاور والذي فيه معلم التربية الخاصة يقدم اقتراحات أو يساعد في عمليات التعديل، أو بدون دعم مباشر (Cook & Friend, 1998). ثانيهما، يعتقد أن التدريس التشاركي يمثل وسيلة مباشرة لتقديم خدمات التربية الخاصة والتي لا تعرض تلميذ التربية الخاصة للخطر ولا تؤدي إلى عزله. هذا الموقف جذاب لهؤلاء الذين يشككون في كفاءة وعزلة البرامج التي تقدم للتلميذ بشكل فردي خارج الفصل حيث أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتلقون خبرة المحتوى من معلم التعليم العام وخبرة التربية الخاصة من معلم التربية الخاصة (Weiss, 2004).

متطلبات تطبيق التدريس التشاركي في فصول التعليم العام

إن تطبيق التدريس التشاركي يتطلب تغييرات واضحة في الأنظمة والعمليات في فصول التعليم العام، وهذه التغييرات تحتاج إلى إعداد مسبق ودعم مستمر. ونجد فيما يلي بعضاً من هذه المتطلبات (Rippler, 1997; Keefe & Moore, 2004; Kim, et.al, 2006)

١- وجود قوانين وتشريعات تحدد السياسات التعليمية الداعمة لتحقيق التدريس التشاركي في فصول التعليم العام.

- ٢- وجود رؤية مشتركة وشاملة لمفهوم التدريس التشاركي في المدرسة، وأن يكون الموظفون المشتركون على علم بالأهداف الأساسية للتدريس التشاركي والطريقة المثلى لتطبيقه في مدارسهم وفصولهم.
- ٣- وجود معرفة كافية ومناسبة لدى مدراء المدارس لتقديم الدعم المادي والمعنوي والإداري المناسب لتطبيق التدريس التشاركي، من توفير المعلمين وتخصيص الوقت الكافي للتخطيط للمعلمين والجدولة.
- ٤- إعداد معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لتطبيق التدريس التشاركي والذي يتطلب من المعلمين المعرفة والمهارة والخبرة، والتطور المهني المستمر وسوف نتناوله بالتفصيل في المحاور القادمة.
- ٥- التخطيط المنظم والمسبق والمشارك للتدريس التشاركي من قبل المعلمين المتعاونين قبل التطبيق وخلال، حيث يعتبر العنصر الأساسي لتحقيق التدريس التشاركي. والذي يتمثل في اختيار الفصول المناسبة وتحديد الطلبة من ذوي الإعاقات لتقديم الخدمة لهم ومراعاة نسبهم في الفصول، وتحديد الأهداف والنتائج، وتعديل المنهج الدراسي، والترتيب المادي، وكيفية إدارة الفصل الدراسي، وكيفية العرض التربوي وتقديم الدرس، وتحديد أدوات القياس والتقييم للتلاميذ.
- ٦- وضع خطة زمنية محددة، وتنظيم وترتيب وتوفير أوقات للتخطيط المشترك للمعلمين المتعاونين والذي لابد أن يتم على الأقل مرة في الأسبوع.
- ٧- يجب الاستمرار في التخطيط من أجل السماح للمعلمين بمراجعة ورصد تقدم الطلبة بشكل منظم، والقيام بعمليات التعديل والضبط وتقييم الطلبة وتطوير خطط لمعالجة المشكلات سواء كانت في التعلم أو المشاكل الخاصة بالانضباط والتأديب (Ripler, 1997).
- ٨- ربط التربية الخاصة بالتعليم العام، إن الربط والتكافؤ بينهما يسمح للنظام بأن يقوم بزيادة نقاط القوة في المنهج الدراسي والتدريس وإدارة السلوك، والنظام، والترتيبات، والتعديلات.
- ٩- وضع منهج الإشراف والتقييم المنظم للتدريس التشاركي الذي يمكن أن يطور من التدريس التشاركي من خلال توثيق فوائده ومزاياه وإتاحة الفرص لنمو وتطور كل من المعلمين والطلبة (Rea & Connell, 2005).

نماذج التدريس التشاركي

أشار تئاوونذ وأخرون Thousand, et.al. (2006) إلى أن المركز الوطني لإعادة هيكلة التعليم والاحتواء عام ١٩٩٥ وفي مسح وطني شامل على فصول التعليم التشاركي ذكر أن المعلمين المتعاونين أبلغوا عن استخدامهم لأربع نماذج بارزة في التدريس التشاركي وهي: التدريس الداعم، والتدريس الموازي، والتدريس التكميلي، والتدريس الجماعي.

١- التدريس الموازي: (Parallel Teaching model)

التدريس الموازي يتم عندما يقوم المعلمان بالتخطيط معاً لما سيتم تدريسه، ولكنهما يقسمان الفصل إلى مجموعات صغيرة، ويقومان بتدريس نفس الموضوع لتلك المجموعات التي يتضمنها الفصل الواحد.

٢- محطات تعليمية: Teaching Model Station

يتم تقسيم المحتوى التعليمي، ويأخذ كل معلم المسؤولية عن التخطيط والتدريس للجزء الخاص به. ويتنقل الطلاب بين المحطات التعليمية، والمحطة الثالثة مخصصة لتعليم الأقران، التعليم المستقل، أو أداء الواجبات.

٣- التدريس البديل أو المكمل: Complementary or alternative teaching

التدريس البديل يتم عندما يقوم أحد المعلمين بالعمل مع مجموعة أصغر من الطلبة وذلك ليعيد تدريس ما تلقته المجموعة الأكبر منهم، أو يعدهم لهذا الدرس، أو يدعم ويعزز ما تم تعليمه لهم.

٤- تدريس الفريق أو التدريس الجماعي: (Team Teaching)

يتم التدريس الجماعي عندما يقوم اثنين من المعلمين بتنفيذ ما اعتاد أن يقوم به المعلم التقليدي ويقومان بالتخطيط والتدريس والتقييم ويتوليان مسؤولية كل الطلبة في الفصل الدراسي.

٥- واحد يُدرس والآخر يُلاحظ: One Teaches, One Observes

يتولى أحد المعلمين التدريس، بينما يتجول المعلم الآخر داخل الفصل لملاحظة أداء الطلاب وتقديم المساعدة الفردية عند الحاجة. ويستخدم هذا النموذج عند تقديم استراتيجيات

تعليمية، أو تقييم أداء الطلاب، وعند جمع البيانات لبرنامج التعليم الفردي، ويساعد في التركيز على احتياجات الطلاب بشكل أكثر وضوحاً.

٦- واحد يُدرس والآخر يساعد: One Teaches, One Assists

يقوم أحد المعلمين بالتدريس وإدارة الفصل في حين يمشي الآخر في جميع أنحاء الفصل لمساعدة الطلاب الذين لديهم أسئلة. والهدف منه هو التأكد من حل أي مشكلة ومعالجة أي لبس يواجه الطالب فوراً. مناسب عند تدريس موضوع أو مفهوم جديد، وعند تعديل سلوك أحد الطلبة. من الأفضل استخدام هذا النهج فقط في حالة التأكد من عدم تشتيت انتباه الطلاب عن الدرس، وعندما لا تكون الطرق الأخرى مناسبة للوضع التعليمي.

صعوبات التعبير الكتابي:

ويواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الكتابة مثلما يواجهون مشكلات في القراءة والرياضيات، التعبير الكتابي يُعد إحدى الركائز الأساسية التي تُظهر قدرة الفرد على تنظيم أفكاره ونقلها بوضوح. ومع ذلك، يعاني العديد من الطلاب من صعوبات في التعبير الكتابي، مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي. يمكن تعريف هذه الصعوبات بأنها مشكلات تعيق الفرد عن الكتابة بفعالية بسبب عوامل لغوية، معرفية، أو نفسية.

تُعرف صعوبات التعبير الكتابي بأنها اضطرابات تؤثر على قدرة الفرد على إنتاج نصوص مكتوبة ذات معنى ومنظم. تُشير صعوبات التعبير الكتابي إلى عدم قدرة الفرد على استخدام المهارات الكتابية الأساسية مثل التنظيم اللغوي، استخدام المفردات المناسبة، والالتزام بالقواعد النحوية (صادق، ٢٠٠٣). فالتعبير الكتابي هو وسيلة للتواصل، يُستخدم في توصيل الأفكار والمشاعر وتوثيق المعرفة. كما أشار كمال (٢٠١٥) إلى أن مهارة التعبير الكتابي تُعد أساسية لتحقيق النجاح في العملية التعليمية؛ لأنها تسهم في تطوير التفكير النقدي وتنمية الإبداع. وللكتاباة مجموعة من المهارات، وهي الجوانب الآلية في الكتابة، كالتهجئة والخط اليدوي وبناء الجمل، والنحو والصرف، والتعبير الكتابي (Baker et al., 2003) غالباً ما تظهر صعوبات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم على شكل أخطاء إملائية، وأخطاء في التعبير الكتابي،

وأخطاء في تركيب الجملة، والخط اليدوي غير المقروء أو الذي يصعب قراءته. ويعتبر التعبير الكتابي مهمة معقدة؛ لما يتطلبه من التنسيق بين العديد من مهارات الكتابة، كالتهجئة، وبناء الجمل، والخط اليدوي، وإنشاء الأفكار (عواد والسرطاوي، ٢٠١١). كما يعتبر التعبير الكتابي مهمًا، حيث أن إتقانه دليل عملي على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية (الخولي، ٢٠٠٤). ويظهر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التعبير الكتابي تتمثل في وجود صعوبة في التخطيط من حيث عدم إدراك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لعملية الكتابة أو لهدفها، وفشلهم في تنظيم أفكارهم، وكتابة مفردات غير دقيقة وغير محددة، وجمل أقل، والتركيز على الجوانب الآلية في الكتابة أكثر من التركيز على وضوح النص المكتوب، وعدم القيام بمراجعة ما قاموا بكتابته. (Improving writing performance, 2006)

من خلال العرض السابق يتطلب التدريس التشاركي التعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، كما يتم التخطيط المسبق قبل تنفيذه بين المعلمين، ليستطيع جميع الطلبة إتقان مهارة التعبير الكتابي، حيث أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى متابعتهم أثناء كتابة التعبير الكتابي، وخاصة في بنية الجمل والخط اليدوي.

الدراسات السابقة:

من أحدث الدراسات العربية السابقة التي بحثت فاعلية التدريس التشاركي في التعليم العام دراسة الشيحة (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على أثر التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات، مستخدمة المنهج شبه التجريبي. وشملت عينة الدراسة (٧٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض، حيث وزعن على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كل مجموعة مكونة من (٣٠) طالبة عادية، و (٧) طالبات ملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، وطبق عليهن اختبار قبلي وبعدي على المجموعتين؛ لقياس تحصيلهن في مهارات القراءة التالية: دقة القراءة، سرعة القراءة، وفهم المقروء، تم تدريس المجموعتين (٤٠) حصة، تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، أما المجموعة التجريبية تم تدريسها بالتدريس التشاركي. أظهرت النتائج فاعلية التدريس التشاركي في

تنمية مهارات الفهم القرائي لدى جميع الطالبات، كما أظهرت النتائج تحسن في المهارات الثلاثة للقراءة لدى المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم نحو التدريس التشاركي والاختلافات في اتجاهاتهم تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، دراسة الخطيب (٢٠٢٠). مستخدمة الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت العينة من (١٧١) معلم تعليم عام، و(٢٥٢) معلماً ومعلمة (٨١) معلم صعوبات تعلم. استخدمت الباحثة الاستبانة، وزعت بطريقة عشوائية. وجاءت النتائج بأن هناك فروقاً إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير فأعلى. كما أشارت النتائج إلى تصورات إيجابية حول التدريس التشاركي.

أما دراسة أبا حسين، والحسين (٢٠١٦) مستخدمة المنهج الوصفي من خلال الاستبانة موزعة على (٥٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض لمعرفة معرفتهن بالتدريس التشاركي، ومدى تطبيقهن له ومعوقات تطبيقه. وأظهرت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالتدريس التشاركي وأساسيات تطبيقه بمستوى عالٍ ومستوى تطبيقهن له كان متوسطاً، كما أشارت النتائج على وجود الكثير من المعوقات التي تواجه المعلمات في تطبيقه.

ومن جهة أخرى استخدمت العطوي (٢٠١٤) دراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي درست أثر برنامج علاجي قائم على التدريس التشاركي في تنمية تحصيل الرياضيات واتجاهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي. تكونت العينة من (٨٢) طالباً من مدرسة واحدة في دمياط، مستخدمة الباحثة مقياس اتجاه نحو الرياضيات، اختياراً تحصيلياً في الرياضيات. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

أما الدراسات الأجنبية دراسة كوك وماكد لاندرم (Cook & McDuffie Landrum, 2020) هدفت إلى فهم الممارسات والاستراتيجيات الفعالة في التدريس التشاركي لتحسين النتائج التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مستخدمة المنهج شبه التجريبي. تكونت العينة من (٢٥) طالبا من بينهم (٥) طلبة صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج إلى أهمية أن تدمج الممارسات الفعالة التي تستهدف احتياجات التعلم الفردية للطلبة في التدريس التشاركي. كما أن هناك خمس خطوات تمكن المدرسين المشاركين من أن يخططوا ويقدموا تعليمًا يساعد في الوصول بالطلبة إلى المناهج العامة.

واستخدمت دراسة روف (Ruoff, 2019) تصميم الحالة الواحدة ABAB لمعرفة أثر استخدام التدريس التشاركي بنموذج المحطات في تحسين الانتباه والمشاركة والأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة من (٨) من الطلبة منهم (٥) من الصف الثاني، (٣) من طلبة الصف الرابع. ثلاثة ذكور وخمس إناث، من المرحلة الابتدائية. جميع الطلبة كانوا مؤهلين للحصول على خدمات برامج صعوبات التعلم خلال مرحلة الخط القاعدي، تم تدريب الطلبة على استخدام ورشة عمل بمجموعة واحدة. أما أثناء التدخل فقدمت تعليمات كتابية في مجموعات صغيرة باستخدام محطات بين اثنين من المعلمين في الفصول الدراسية قيم الأداء الأكاديمي والانتباه والمشاركة للطلبة في جميع مراحل التدخل. أظهرت النتائج إلى أن تفاعلهم الأكاديمي وانتباههم ارتفع في مرحلة التدخل.

هدفت دراسة مورفي (Murphy, 2019) إلى الكشف عن فرص النجاح في التدريس التشاركي في الفصول الدراسية والعوامل الحاسمة في إقامة شراكات ناجحة بين المدرسين المشاركين. استخدمت الدراسة دراسة الحالة. وتكونت العينة مع أربعة مدرسين ذوي خبرة. قدمت هذه الدراسة اقتراحات للحصول على النجاح الأكاديمي للطلبة من خلال التدريس المشترك تفيد مباشرة المتعلمين المتنوعين وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

وأشارت دراسة كينغ سيرز وآخرين (King Sears et al., 2019) إلى العوائق التي تحول دون تنفيذ تعليم القراءة في الفصول التي يتم فيها التدريس التشاركي، من خلال الاستبانة التي

وزعت على (١٠٧) من معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في جميع أنحاء الولايات المتحدة، لمعرفة تجاربهم حول التدريس التشاركي في تقديم تعليم القراءة المتخصص. أظهرت النتائج إلى الدور الفعال للتدريس التشاركي لمعلمي صعوبات التعلم، وأن هناك علاقة عكسية بين التخطيط المشترك والعوائق التي تحول دون تطبيق التدريس التشاركي.

أما حول تجربة الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في فصول التدريس التشاركي، قام كل من ستروجيلوس وكنج سيرز (Strogilos & King-Sears, 2019) بدراسة بحثت تجاربهم. مستخدمة المنهج المختلط، مستخدمة المقابلة. حيث قام الباحثان بمقابلة (٣) من طلبة من ذوي صعوبات التعلم، و(٧) من الطلبة العاديين من المدارس الإعدادية، كما قاموا بمقابلة معلمي الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم؛ لجمع البيانات. أظهرت النتائج من خلال المقابلة إلى أن كل من الطلبة والمعلمين أكدوا على أن التدريس التشاركي يوفر مساعدة إضافية لجميع الطلبة، وأن التفاعلات الإيجابية للمعلمين المشاركين في الفصل تعيد التعلم والمشاركة الاجتماعية للجميع. ولمعرفة أثر التدريس التشاركي في تحصيل الطلبة وسلوكهم في المدرسة الإعدادية، قام باركر (Parker, 2017) في ولاية كاليفورنيا، حيث طبق مقياس الولاية لمعرفة أداء الطلبة وتقديمهم واستخدم أيضًا، قائمة ملاحظة السلوك على (٣٢) طالبًا في المرحلة الإعدادية على مدار عامين، و(١٦) طالبًا في التعليم العام و (١٦) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتائج الإحصائية التي جمعت أن التدريس التشاركي له تأثير إيجابي في التحصيل لكلا المجموعتين، لكنه ليس كبيرًا. في حين كان له تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية في السلوك لكل من طلبة التعليم العام وذوي صعوبات التعلم.

أما لمعرفة تأثير التدريس التشاركي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث المشاركة والتحصيل الدراسي وتحسن السلوك، قام سرتوجيلوس وستيفانيديس (Strogilos, & Stefanidis, 2015) بدراسة في اليونان، استخدموا فيه المنهج الوصفي. حيث استخدم الباحثان الاستبانة موزعة على (٤٠٠) معلم من التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التدريس التشاركي أدى إلى تحسن سلوك الطلبة في المجموعات بعد تطبيق التدريس التشاركي، كما ارتفع مستواهم الأكاديمي من خلال استخدام التدريس التشاركي.

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

أن الدراسة تختلف مع بعض الدراسات، حيث أن الدراسات السابقة تنوعت في الأهداف والعينة حيث أن في دراسة الشيحة (٢٠٢٢) هدفت أثر التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات. أما دراسة الخطيب (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم نحو التدريس التشاركي والاختلافات في اتجاهاتهم تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية. أما دراسة أبا حسين، والحسين (٢٠١٦) هدفت لمعرفة معلمات صعوبات التعلم بالتدريس التشاركي، ومدى تطبيقهن له ومعوقات تطبيقه. أما دراسة العطوي (٢٠١٤) هدفت لمعرفة أثر برنامج علاجي قائم على التدريس التشاركي في تنمية تحصيل الرياضيات واتجاهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي. أما دراسة (Cook & McDuffie-Landrum 2020) ودراسة (Strogilos, & Stefanidis, 2015) هدفت إلى فهم الممارسات والاستراتيجيات الفعالة في التدريس التشاركي لتحسين النتائج التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أما دراسة (Ruoff, 2019)؛ (Murphy, 2019)؛ (King-2029)؛ (Sears et al 2017)؛ (Parker, 2017) لمعرفة تأثير التدريس التشاركي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث المشاركة والتحصيل الدراسي وتحسين السلوك. كما تنوعت المنهجية بين شبه التجريبي والوصفي، حيث استخدمت دراسة الشيحة (٢٠٢٢) المنهج شبه التجريبي، وكذلك دراسة العطوي (٢٠٢٤) أما دراسة الخطيب (٢٠٢٠)، ودراسة أبا حسين، والحسين (٢٠١٦) استخدمت المنهج الوصفي، أما دراسة Murphy (2019) استخدمت تصاميم الحالة الواحدة أما دراسة Cook & McDuffie-Landrum (2020) استخدمت المنهج شبه التجريبي الوصفي أما دراسة Parker (2017) استخدمت المنهج المختلط، أما دراسة Strogilos & Ruoff (2019) Stefanidis (2015) استخدمت المنهج الوصفي.

كما تنوعت العينة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تنوعت بين المعلمين العاديين والمعلمين ذوي صعوبات التعلم.

أما الدراسة الحالية ستتفق مع دراسة الشيحة (٢٠٢٢) في الهدف حيث هدفت لمعرفة أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما ستتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Ruoff 2019) في المنهجية حيث استخدمت الدراسة منهج تصاميم الحالة الواحدة من خلال التصميم البسيط (ABC).

وقد استفادت الباحثات من الدراسات السابقة في بلورة منهجية الدراسة وأهدافها ومنهجيتها، ومحاولة إلقاء الضوء حول الجوانب التي لم تتطرق أي من تلك الدراسات السابقة إلى الكشف عن أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

منهج البحث وإجراءاته:

سيستند البحث الحالي إلى المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) والمتمثل في تصاميم الحالة الواحدة Single-Subject Research Designs والذي يستخدم لدراسة أثر متغير مستقل على متغير تابع، كالتغير في سلوك فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد نتيجة لإدخال التدخل، ويعتبر السلوك الذي تستهدفه بالتغيير هو من النوع الذي يستطيع الفرد الذي نعمل معه، وأن يجد له تطبيقات فعلية وعملية في الحياة الواقعية (كيرني، ٢٠١٦/٢٠١٢). التصميم (ABC) يعد ملائم لتحقيق هدف الدراسة الحالية التي تسعى للتحقق من دراسة أثر استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: التدريس التشاركي المستخدم من قبل معلمة صعوبات التعلم مع معلمة التعليم العام. أما المتغير التابع: التعبير الكتابي للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبالتحديد الذين يواجهون مشكلات في التعبير الكتابي من طلبة الصف الخامس في مدرسة: الرحبة للتعليم الأساسي وقد اختيرت هذه المدرسة بالتحديد لتوافر العدد من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم وخاصة الكتابة، كما أنه سيكون من السهولة تطبيق الدراسة ولذلك لتوفر الخبرة لدى الباحثات في تطبيق أسلوب الدراسة.

المشاركون في الدراسة:

وتكونت عينة هذه الدراسة من أربعة طلبة من الصف الخامس الأساسي وهم من الطلبة الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في المجال اللغة العربية (التعبير الكتابي). وتم اختيار الطلبة من مدرسة الرحبة للتعليم الأساسي. وتم اختيار الطلبة الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم، هذه العينة متجانسة من ناحية العمر تقريباً، ومتقاربة أيضاً في مستوى الصعوبة.

وصف المشاركين:

- ١- طالب عمره إحدى عشرة سنة وثلاثة أشهر، تشير المعلومات التي تم جمعها بأن لديه صعوبات تعلم في مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية. ولم يعاني من أي مشاكل صحية أو جسمية أو حركية خلال مرحلة الطفولة.
- ٢- طالب عمره إحدى عشرة سنة وثلاثة أشهر، تشير المعلومات التي تم جمعها بأن لديه صعوبات تعلم في مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية. ولم يعاني من أي مشاكل صحية أو جسمية أو حركية خلال مرحلة الطفولة، ولديه مرونة في تقبل الآخرين.
- ٣- تلميذة عمرها إحدى عشرة سنة وسبعة أشهر، وتشير المعلومات التي تم جمعها بأن لديها صعوبات تعلم في مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية، كما أشارت معلمة اللغة العربية بمشاركاتها الفاعلة.
- ٤- تلميذة عمرها إحدى عشرة سنة وسبعة أشهر، وتشير المعلومات التي تم جمعها بأن لديها صعوبات تعلم في مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية، كما أشارت معلمة اللغة العربية بهدوئها.

أدوات البحث:

- ١- الملاحظة: استخدمت الباحثات الملاحظة المباشرة على الطلبة المشاركين في الدراسة داخل غرفة الصف خلال الحصص الدراسية لجمع البيانات حول السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل ومرحلة الاحتفاظ بالسلوك المستهدف. وتم جمع بيانات الملاحظة من قبل الباحثات وملاحظتين أخريين (معلمات اللغة العربية)، أسهمت

الملاحظتان في الملاحظة بعد أن تدريبهما الباحثات على الملاحظة المباشرة للسلوك واستخدمتا النماذج والترميز للسلوك المستهدف، وتم جمع البيانات حسب نموذج تسجيل بيانات السلوك المستهدف.

وأعدت الباحثات استمارة ملاحظة لجمع البيانات في مرحلة الخط القاعدي (A)، وكانت الملاحظة في مرحلة الخط القاعدي حصة دراسية في حصة اللغة العربية في التعبير الكتابي، حيث كانت مدة الحصة (٤٠) دقيقة قسمت كل (١٠) دقائق وتم ملاحظة السلوك فيها. ليصبح المجموع أربع فترات في الحصة؛ لأنه يصعب على الباحثات تسجيل تكرار حدوث سلوك محدد بشكل مستمر، لذلك يمكن تقسيم الفترة الزمنية إلى فواصل زمنية محددة ثم نقوم بتسجيل حدوث السلوك المحدد في هذه الفترات الزمنية أبو زيد، (٢٠١٦).

كما قدمت التدخل في مرحلة التدخل حيث قامت الباحثات بتسجيل عدد مرات حدوث السلوك وهو كتابة التعبير مراعية فيهم مهارات التعبير من حيث التنظيم، والمحتوى/ الأفكار، وبنية الجملة. وتم تسجيلها عند التدريس التشاركي.

٢- المقابلة: أجرت الباحثات مقابلة مع المعلمات المشاركات نهاية الدراسة للتعرف إلى آرائهن حول تدخل التدريس التشاركي وأثره في تنمية التعبير الكتابي من أجل الصدق الاجتماعي. وتكونت من ثلاثة أسئلة.

تم تقديم ورشة تدريبية للمعلمات المشاركات في الدراسة وهو عبارة عن عرض بوربوينت حول استراتيجية التدريس التشاركي وكيفية تطبيقه بعد الانتهاء من جمع البيانات للخط القاعدي، جميع المراحل لقياس أثر التدريس التشاركي في تنمية مهارات التعبير الكتابي للمشاركين. وتم تدريب المعلمات على تطبيق التدخل في جلسة واحدة مدتها ساعتين، وذلك بعد مراجعة الدراسات، والأدب النظري، وهدفت الورشة إلى تطبيق التدريس التشاركي من خلال نموذج التدريس البديل أو المكمل: Complementary or alternative teaching وتم عندما قام أحد المعلمين بالعمل مع مجموعة أصغر من الطلبة وذلك ليعيد تدريس ما تلقته المجموعة الأكبر منهم، أو يدعم ويعزز ما تم تعليمه لهم. بالتدريس البديل، وتم ذلك من خلال شرح معلم لمجموعة صغيرة داخل الغرفة الصفية.

الإجراءات التي تم تطبيقها في استراتيجية التدريس التشاركي:

أولاً: السلوك المستهدف

أ) تحديد السلوك المستهدف: تنمية التعبير الكتابي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الغرفة الصفية.

التعريف الإجرائي للسلوك: يقوم الطلبة بإعطاء كتابات غير مفهومة للتعبير الكتابي بحيث لا يستطيع الطلبة التعبير الكتابي والذي يشمل على: التنظيم، والمحتوى/ الأفكار غير منظمة، وبنية الجملة غير مفهومة، وذلك لفقدان الطلبة لتلك المهارة.

الهدف السلوكي: أن يكتب الطلبة تعبيراً كتابياً في غرفة الصف بالتعاون مع معلمة المادة مراعيًا فيه (المكونات البنائية للموضوع من مقدمة وعرض، وخاتمة، كما يراعي فيه التنظيم ويقصد به الطريقة التي يتم بها بناء الموضوع من أصغر وحدة في الكتابة التعبيرية وهي الكلمة والحرف إلى أكبر وحدة وهي الفقرة والجملة المؤلفة منها) وبنية الجملة، ويقصد بها سلامة الجملة العربية من حيث التركيب.

نوع القياس لتسجيل السلوك: تكرار حدوث السلوك

إجراءات القياس:

قامت الباحثات بإعداد استمارة ملاحظة لجمع البيانات في جميع المراحل لقياس استخدام التدريس التشاركي لتنمية مهارات التعبير الكتابي، واستخدام قياس نتائج السلوك، كما استخدمن تكرار حدوث السلوك، فقامت الباحثات بالتعاون مع معلمة اللغة العربية بتسجيل عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية محددة (في حصة اللغة العربية وتستمر الحصة ٤٠ دقيقة). على أن يكتب الطلبة تعبيراً كتابياً مراعيًا فيه البناء والتنظيم، والأفكار خلال حصة التعبير الكتابي من كتاب الصف الخامس بشكل مقبول.

وتم قياس نسبة الاتفاق بين الملاحظين الآخرين وذلك بتقسيم عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق والاختلاف، ثم ضرب الناتج في (١٠٠). قبل مرحلة خط الأساس ومرحلة التدخل.

الإجراءات العامة لتطبيق الدراسة:

نفذت الباحثات عدداً من الخطوات الهامة لضمان تطبيق إجراءات الدراسة بالمستوى المطلوب، حيث اشتملت هذه الخطوات على ما يلي:

١- تم التعاون بين معلمات الصف العادي، والباحثات لتطبيق الدراسة في مهارة التعبير الكتابي.

٢- تم التعاون بين الباحثات ومعلمات اللغة العربية بتحديد العينة التي تم تطبيق الدراسة عليهن، وهنا الطلبة الذين يعانون من صعوبة في التعبير الكتابي، وتم تحديد العينة حسب معايير معينة وهي: التجانس في العمر، والحالة الاجتماعية، والظروف الاقتصادية.

٣- تم مناقشة معلمات اللغة العربية للصف الخامس في كيفية تطبيق الدراسة، حيث تم التعاون بين معلمات صعوبات التعلم ومعلمات اللغة العربية، حيث تم تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي في الصف العادي مع جميع الطلبة في الصف الذي تم اختياره للدراسة من قبل معلمة اللغة العربية، وتم أخذ طلبة الصعوبات في مجموعة صغيرة، من قبل معلمات صعوبات التعلم. واستخدمت الباحثات النصوص التعبيرية من منهج الطلبة في الصف الخامس الأساسي، لتعويد طلبة ذوي صعوبات التعلم على كتابة التعبير بالشكل المطلوب. تم إجراء التالي:

(أ) **الخطوة الأولى:** تحديد العناصر الأساسية في التعبير الكتابي.

(ب) **الخطوة الثانية:** بناء نموذج سلم التقدير (التقييم).

(ج) **الخطوة الثالثة:** تحكيم نموذج التقدير.

(د) **الخطوة الرابعة:** إعداد نموذج التقدير في صورته النهائية.

٤- تم تطبيق مواضيع التعبير، ثم قامت الباحثات بشرح خطوات كتابة التعبير الكتابي، حيث طلب من الطلبة كتابة التعبير متضمنه المهارات في نموذج التقدير.

٥- قامت الباحثات بتطبيق مهارات التعبير، وفي نهاية كل جلسة ستقوم بتصحيح التعبير ورصد الدرجة للطلبة.

٦- قامت الباحثات بوضع درجة الطلبة على الأكسل ليتم تمثيلها بيانياً.

٧- تم استخراج النتائج بعد تمثيلها وكتابة التوصيات.

ومن الإجراءات المتبعة في تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

١- مرحلة الخط القاعدي:

- أ) البدء بمرحلة الخط القاعدي للطلبة المشاركين (تسجيل عدد مرات التكرار من خلال استراتيجية التدريس التشاركي) في غرفة الصف.
- ب) جمع بيانات الخط القاعدي للطلبة خلال خمسة أيام دراسية متتالية لجميع الطلبة.

٢- مرحلة التدخل:

قامت معلمات صعوبات التعلم بالتعاون مع معلمات الصف العادي التخطيط لكيفية تنفيذ استراتيجية التدريس التشاركي، حيث قسمن طلبة الصف العادي لمجموعتين مجموعة مصغرة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم وهنا الطلبة المشاركين في الدراسة، ومجموعة كبيرة لبقية الصف بدأت معلمة الصف العادي بشرح كيفية كتابة التعبير الكتابي لجميع الطلاب متضمنًا المهارات الأساسية فيها تم التركيز على مهارات التعبير وهو (المحتوى والموضوع، التنظيم والبناء، بنية الجملة) ، ثم قامت معلمة صعوبات التعلم بشرح آلية كتابة التعبير الكتابي للجميع ثم بعد ذلك قامت بشرح آلية الكتابة المشاركين في الدراسة، ثم بعد ذلك طلبت منهم كتابة التعبير بعد تقديم التدخل المناسب لهم، تم التركيز على مهارات التعبير وهو (المحتوى والموضوع، التنظيم والبناء، بنية الجملة)، وقامت بتدوين الدرجات للطلبة بعد تنفيذ استراتيجية التدريس التشاركي في الصف العادي.

٣- مرحلة الاحتفاظ بالسلوك:

للتأكد من احتفاظ المشاركين بكيفية كتابة التعبير الكتابي دون تدخل، قامت المعلمات بعد أسبوع من تطبيق التدخل بقياس مدى احتفاظهن بالمهارات من خلال قياس ثلاث جلسات للطلبة المشاركين، وتشبه جلسات الاحتفاظ جلسات الخط القاعدي، حيث أن المعلمات قمن بقياس مدى قدرة الطلبة على كتابة التعبير الكتابي مراعيًا مهارات التعبير الكتابي. وتم تسجيل البيانات في نموذج تكرار السلوك.

الصدق الخارجي والصدق الداخلي والصلاحية الاجتماعية للدراسة:

سعت الباحثات جاهدات للتأكد من الصدق الداخلي والصدق الخارجي (Internal and External Validity) وذلك بالتحقق من مدى فعالية استخدام التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال:

١- استخدمت الباحثات تصميم البحث التصميم (ABC) وذلك لزيادة التحقق من الثبات فإذا تكررت النتيجة التي تم الحصول عليها في مرحلة التدخل الأولى فهذا مؤشر على الصدق والثبات والعلاقة الوظيفية بين السلوك والتدخل (العتيبي، ٢٠١٦).

٢- التحقق من دقة القياس لرفع مستوى الثبات؛ وذلك من خلال تعريف الباحثات تعريف إجرائي للسلوك المستهدف موضوع القياس، ومن خلال الاستعانة بملاحظين مستقلين طوال فترة القياس (معلمة اللغة العربية)، حيث أن هذه الملاحظة لجمع البيانات الخاصة بالجلسة مرة واحدة في كل يوم. الملاحظ الأساسي (الباحثات) قامت بتدريب معلمة اللغة العربية، كما قامت إحداهن بطلب من الطلبة كتابة تعبير عن أحد نصوص التعبير المقررة للصف الخامس، ثم بعد ذلك قمن بتصحيح إجابات الطلبة بناء على سلم التقدير، وتم تسجيل إجابات الطلبة من خلال مواضيع التعبير التي تقدم لهم. وذلك في مرحلة الخط القاعدي. وقامت إحدى الباحثات بتدريب معلمات اللغة العربية بالتدرب على فترتين لمدة ٤٠ دقيقة. أثناء فترات الخط القاعدي جلست إحدى الباحثات على جهاز (الحاسب الآلي) على بعد ثلاثة أقدام من معلمات اللغة العربية لتسجيل إجابات الطلبة في التعبير بحيث تتمكن من رؤية جميع الطلبة والمعلمات بوضوح، تم حساب نسبة الاتفاق في مرحلة الخط القاعدي حيث بلغ (٨٢٪) من المجموع الكلي لجلسات الخط القاعدي. أما في مرحلة التدخل قامت الباحثات بعد الحصة الدراسية بتسجيل إجابات الطلبة بناء على سلم التقدير، حيث تم تسجيل بيانات عن التدخل، ومعلومات عن الإجراءات التي تقوم بها كل من الباحثات، ومعلمة اللغة العربية. إضافة إلى ذلك قمن بقياس نتائج السلوك من خلال التكرار في وضع درجة التعبير بناء على سلم التقدير، وتم حساب نسبة الاتفاق في مرحلة

الخط القاعدي حيث بلغ (٨٤٪) من المجموع الكلي لجلسات التدخل، أما في مرحلة الاحتفاظ تم حساب نسبة الاتفاق في مرحلة الخط القاعدي حيث بلغ (٨٥٪) من المجموع الكلي لجلسات مرحلة الاحتفاظ.

باعتبار إحدى الباحثات معلمة الصعوبات كأحد المشاركين في الدراسة قامت بحساب بيانات مدى فعالية المتغير التابع التدريس التشاركي في تنمية التعبير الكتابي، تم استخدام التوافق البسيط.

الصدق الاجتماعي:

الصدق الاجتماعي: يقصد به مدى قبول أهداف وإجراءات ونتائج البحث للمشاركين المعنيين، بجانب الأهمية الاجتماعية بالنسبة لهم (Ledfords & Zimmerman, 2018). قامت الباحثات بمقابلة معلمات الصف العادي المشاركات الثلاثة مقابلة فردية لكل معلمة بعد الانتهاء من جلسات التدخل وتضمنت المقابلة ثلاثة أسئلة رئيسة حول آراء المعلمات فيها يتعلق بأثر التدريس التشاركي في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستغرقت كل مقابلة تقريباً (٢٥) دقيقة، وشملت المقابلة الأسئلة الآتية،

- ١- هل ترين أن استراتيجية التدريس التشاركي أثرت بشكل إيجابي في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ ولماذا؟
- ٢- هل ترين أن استراتيجية التدريس التشاركي تعد استراتيجية مناسبة لمجموعة مختلفة من الطلبة؟ ولماذا؟ ٣. هل ترين أن استراتيجية التدريس التشاركي مناسبة وسهلة الاستخدام داخل الغرفة الصفية؟ ولماذا؟

تحليل البيانات:

استخدمت الباحثات الرسوم البيانية للطلبة المشاركين لتحليل البيانات، ومقارنة أداء كل طالب مشارك خلال مراحل الدراسة المختلفة. وحساب النسب المئوية والمتوسطات باستخدام برنامج إكسل (Excel). وتم استخدام حساب النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة (Percentage of nonoverlapping data points, PND) لكل مشاركة لحساب حجم الأثر (Effect size)؛ ويشير هذا الأسلوب إلى فحص عدد نقاط البيانات في مرحلة التدخل التي تحت أدنى قيمة في

مرحلة الخط القاعدي ويعد من ٩٠% وأكثر تأثيراً كبيراً، ومن ٩٠% إلى ٧٠% تأثيراً متوسطاً، وأقل من ٧٠% إلى ٥٠% تأثيراً ضعيفاً (Vannest & Ninci, 2015).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع المشاركين من طلبة ذوي صعوبات التعلم أتقنوا مهارات التعبير الكتابي باستخدام التدريس التشاركي. حيث أظهرت البيانات الواردة في الشكل (١) تحسناً في تنمية مهارة التعبير الكتابي للطلبة الأربعة مقارنة بين مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل ويمكن ملاحظته من خلال التحليل البصري للرسوم البيانية التي تعد حجر الزاوية لدراسات تصاميم الحالة الواحدة (Gast & Ledford, 2014). وبشكل عام أظهرت نتائج البحث أن استراتيجية التدريس التشاركي لها أثر وزادت من دافعية الطلبة في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة الصف. إضافة إلى أن نتائج مرحلة الاحتفاظ بينت قدرة المشاركين على التعبير الكتابي مراعيًا فيه مهارات التعبير الكتابي بعد التوقف عن تقديم التدخل، وفيها يأتي توضيح لسلوك كل طالب مشارك على حدة.

الطالب (أ): تلقى الطالب (أ) جلسات قياس الخط القاعدي بمعدل خمس جلسات متتالية حيث استقرت البيانات بنسبة (١٠٠%) ثم تم الانتقال إلى مرحلة التدخل. وأشارت البيانات في مرحلة الخط القاعدي إلى أن هناك اتجاهاً مستقرًا "شبه ثابت"، حيث تراوح المدى فيه ما بين (٩-١٠)، وحدد متوسط تكرار السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي (٧). أما في مرحلة التدخل فكان عدد الجلسات خمس جلسات حيث استقرت البيانات (١٠٠%)، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة الاحتفاظ. وكان هناك تغيير فوري وملحوظ في مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة، وفي مرحلة التدخل حيث تحسن مستوى التعبير الكتابي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وعدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعدي ونقاط بيانات مرحلة التدخل؛ وهو ما يشير إلى أن نتائج التدريس التشاركي ذو فعالية في تنمية التعبير الكتابي "كما هو واضح في الرسم البياني" الشكل (١)، وكان الاتجاه في ارتفاع حيث تراوح المدى ما بين (٢٨-٤٢)، ومتوسط تكرار السلوك المستهدف (٣٥.٢). وفي مرحلة الاحتفاظ كان هناك تحسن في التعبير الكتابي للطلبة المشاركين

بالصف؛ ما يدل على احتفاظ الطالب بمهارة التعبير الكتابي، والاتجاه مستقر، فيتراوح المدى ما بين (٤١-٤٢)، والمتوسط لتكرار السلوك (٤١.٦)، وكان عدد جلسات الاحتفاظ ثلاث جلسات بعد أسبوع من مرحلة التدخل. وبشكل عام، يظهر التحسن في التعبير الكتابي بين المراحل، وقد حددت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) ب (١٠٠٪)؛ ويدل هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخل على سلوك المشاركين في الصف للتحسن في التعبير الكتابي، ويبين الجدول رقم (١) عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالب (أ).

جدول (١)

عدد تكرار مهارة التعبير الكتابي للطالب (أ)

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
١	الخط القاعدي	٧	٦	مرحلة التدخل	٢٨	١١	مرحلة الاحتفاظ	٤٢
٢		٩	٧		٣٠	١٢		٤١
٣		١٠	٨		٣٦	١٣		٤٢
٤		٩	٩		٤٠			
٥		١٠	١٠		٤٢			

الطالب (ب): طبق للطالب (ب) جلسات قياس الخط القاعدي بمعدل خمس جلسات متتالية حيث استقرت البيانات بنسبة (١٠٠٪) ثم تم الانتقال إلى مرحلة التدخل. وأشارت البيانات في مرحلة الخط القاعدي إلى أن هناك اتجاهًا مستقرًا "شبه ثابت"، حيث تراوح المدى فيه ما بين (٧-٢)، وحدد متوسط تكرار السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي (٤.٢). أما في مرحلة التدخل فكان عدد الجلسات خمس جلسات حيث استقرت البيانات (١٠٠٪)، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة الاحتفاظ. وكان هناك تغيير فوري وملحوظ في مهارة التعبير الكتابي لدى الطالب، وفي مرحلة التدخل حيث تحسن مستوى التعبير الكتابي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وعدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعدي ونقاط بيانات مرحلة التدخل؛ وهو ما يشير إلى أن نتائج التدريس التشاركي ذو فعالية في تنمية التعبير الكتابي "كما هو واضح في الرسم البياني" الشكل (١)، وكان الاتجاه في ارتفاع حيث تراوح المدى ما بين (٣٩-٣٠)، ومتوسط تكرار السلوك

المستهدف (٣٤.٢). وفي مرحلة الاحتفاظ كان هناك تحسن في التعبير الكتابي للطلبة المشاركين بالصف؛ ما يدل على احتفاظ الطالب بمهارة التعبير الكتابي، والاتجاه مستقر، فبلغ المدى (٣٩)، والمتوسط لتكرار السلوك (٣٩)، وكان عدد جلسات الاحتفاظ ثلاث جلسات بعد أسبوع من مرحلة التدخل. وبشكل عام، يظهر التحسن في التعبير الكتابي بين المراحل، وقد حددت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ (١٠٠٪)؛ ويدل هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخل على تنمية التعبير الكتابي، ويبين الجدول رقم (٢) عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالب (ب).

جدول (٢)

عدد تكرار مهارة التعبير الكتابي للطالب (ب)

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
١	الخط القاعدي	٥	٣٠	مرحلة التدخل	٢٨	١١	مرحلة الاحتفاظ	٣٩
٢		٢	٣٣		٢٠	١٢		٣٩
٣		٤	٣٤		٣٦	١٣		٣٩
٤		٧	٣٥		٤٠			
٥		٣	٣٩		٤٢			

الطالب (ج): حصل الطالب (ج) على خمس جلسات لقياس الخط القاعدي متتالية حيث استقرت البيانات بنسبة (١٠٠٪) ثم تم الانتقال إلى مرحلة التدخل. وأشارت البيانات في مرحلة الخط القاعدي إلى أن هناك اتجاهاً مستقراً "شبه ثابت"، حيث تراوح المدى فيه ما بين (٧-١٠)، وحدد متوسط تكرار السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي (٨.٢). أما في مرحلة التدخل فكان عدد الجلسات خمس جلسات حيث استقرت البيانات (١٠٠٪)، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة الاحتفاظ. وكان هناك تغيير فوري وملحوظ في مهارة التعبير الكتابي لدى الطالب، وفي مرحلة التدخل حيث تحسن مستوى التعبير الكتابي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وعدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعدي ونقاط بيانات مرحلة التدخل؛ وهو ما يشير إلى أن نتائج التدريس التشاركي ذو فعالية في تنمية التعبير الكتابي "كما هو واضح في الرسم البياني" الشكل (١)، وكان

الاتجاه في ارتفاع حيث تراوح المدى ما بين (٢٩-٤٧)، ومتوسط تكرار السلوك المستهدف (٣٧.٢). وفي مرحلة الاحتفاظ كان هناك تحسن في التعبير الكتابي للطلبة المشاركين بالصف؛ ما يدل على احتفاظ الطالب بمهارة التعبير الكتابي، والاتجاه مستقر، فبلغ المدى (٤٦-٤٧)، والمتوسط لتكرار السلوك (٤٦.٣)، وكان عدد جلسات الاحتفاظ ثلاث جلسات بعد أسبوع من مرحلة التدخل. وبشكل عام، يظهر التحسن في التعبير الكتابي بين المراحل، وقد حددت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ (١٠٠٪)؛ ويدل هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخل على تنمية التعبير الكتابي، ويبين الجدول رقم (٣) عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالب (ج).

جدول (٣)

عدد تكرار مهارة التعبير الكتابي للطالب (ج)

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
١	الخط القاعدي	٨	٣٠	مرحلة التدخل	٢٩	مرحلة الاحتفاظ	١١	٤٧
٢		١٠	٣٣		٣١			٤٧
٣		٨	٣٤		٣٩			٤٦
٤		٨	٣٥		٤٠			
٥		٧	٣٩		٤٧			

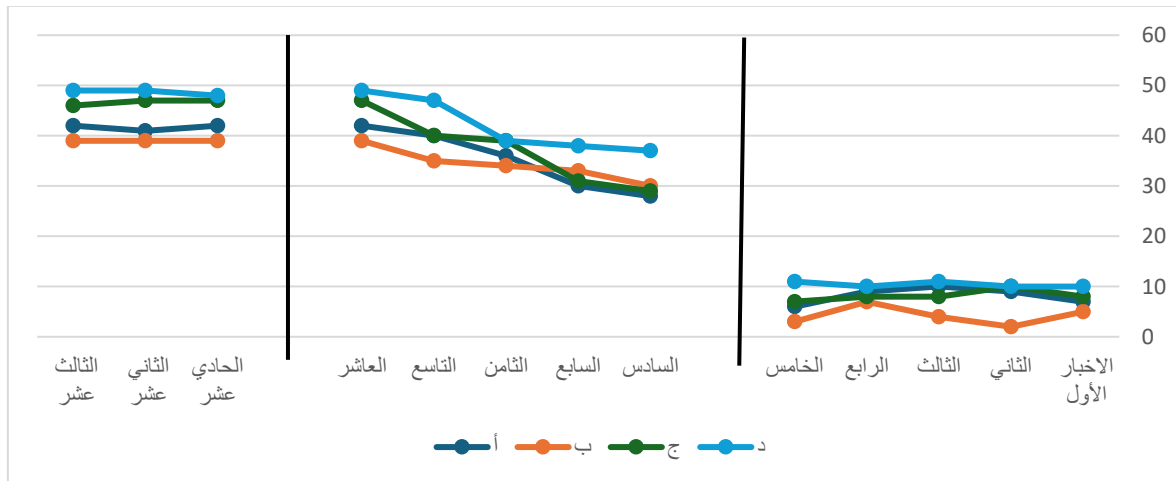
الطالب (د): طبق للطالب (د) على خمس جلسات لقياس الخط القاعدي متتالية حيث استقرت البيانات بنسبة (١٠٠٪) ثم تم الانتقال إلى مرحلة التدخل. وأشارت البيانات في مرحلة الخط القاعدي إلى أن هناك اتجاهاً مستقراً "شبه ثابت"، حيث تراوح المدى فيه ما بين (١٠-١١)، وحدد متوسط تكرار السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي (١٠.٢). أما في مرحلة التدخل فكان عدد الجلسات خمس جلسات حيث استقرت البيانات (١٠٠٪)، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة الاحتفاظ. وكان هناك تغيير فوري وملحوظ في مهارة التعبير الكتابي لدى الطالب، وفي مرحلة التدخل حيث تحسن مستوى التعبير الكتابي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وعدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعدي ونقاط بيانات مرحلة التدخل؛ وهو ما يشير إلى أن نتائج التدريس التشاركي ذو فعالية في تنمية التعبير الكتابي "كما هو واضح في الرسم البياني الشكل (١)"، وكان

الاتجاه في ارتفاع حيث تراوح المدى ما بين (٣٧-٤٩)، ومتوسط تكرار السلوك المستهدف (٤٢). وفي مرحلة الاحتفاظ كان هناك تحسن في التعبير الكتابي للطلبة المشاركين بالصف؛ ما يدل على احتفاظ الطالب بمهارة التعبير الكتابي، والاتجاه مستقر، فبلغ المدى (٤٨-٤٩)، والمتوسط لتكرار السلوك (٤٨.٣)، وكان عدد جلسات الاحتفاظ ثلاث جلسات بعد أسبوع من مرحلة التدخل. وبشكل عام، يظهر التحسن في التعبير الكتابي بين المراحل، وقد حددت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ (١٠٠٪)؛ ويدل هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخل على تنمية التعبير الكتابي، ويبين الجدول رقم (٤) عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالب (د).

جدول (٤)

عدد تكرار مهارة التعبير الكتابي للطالب (د)

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
١	الخط القاعدي	٨	٣٠	مرحلة التدخل	٢٩	١١	مرحلة الاحتفاظ	٤٧
٢		١٠	٣٣		٣١	١٢		٤٧
٣		٨	٣٤		٣٩	١٣		٤٦
٤		٨	٣٥		٤٠			
٥		٧	٣٩		٤٧			



الشكل (١)

تكرار مهارة التعبير الكتابي

رسم بياني رقم (١) يوضح درجات التلاميذ (أ، ب، ج، د) في مرحلتي (الخط القاعدي والتدخل).

المناقشة:

يتضح من النتائج السابقة (التي تم ذكرها في محتوى نتائج الدراسة) أن استراتيجية التدريس التشاركي فاعلة، حيث أسهمت هذه الاستراتيجية، في تحسين مستوى التعبير الكتابي في الصف الخامس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومما سبق أوضحت النتائج أن هناك علاقة وظيفية بين المتغير المستقل (استراتيجية التدريس التشاركي)، والتابع (التعبير الكتابي) لدى عينة الدراسة التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي، حيث يشير الشكل (١) مدى تحسن الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما أظهرت نتائج الصدق الاجتماعي قبولاً للتدخل من خلال نتائج مقابلة المعلمات المشاركات الثلاثة في الدراسة. وتتلخص إجاباتهن بأن التدخل أسهم بشكل إيجابي في تحسين مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصف، وأن التدريس التشاركي يعد استراتيجية مناسبة لجميع الطلبة مع اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم، وبأن هذا التدخل سهل التطبيق، ولا يحتاج إلى وقت أو جهد إضافي من المعلمة في الصف. وأكدت معلمات الصف العادي المشاركات في الدراسة من خلال أسئلة المقابلة. كما ذكرت كل معلمة مشاركة رأيها في استراتيجية التدريس التشاركي وأثره في تنمية مهارة التعبير الكتابي، وكانت جميع الآراء إيجابية تجاه هذا التدخل، كما أن استراتيجية التدريس التشاركي كانت واضحة، كما أنه من الممكن استخدامها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشيحة (2022)، الخطيب (٢٠٢٠)، أبا حسين، والحسين (٢٠١٦)، العطوي (٢٠١٤)، Cook & McDuffieLandrum (2020)، (2019)؛ Ruoff (2019): Murphy (2019): King Sears et al. (2019): Strogilos & King-Sears (2019): Parker (2017). Strogilos, & Stefanidis (2015).

التوصيات:

- تدريب المعلمين على كيفية استخدام التدريس التشاركي مع الطلاب ذوي الإعاقة؛ فهي استراتيجية فعالة وغير مكلفة.
- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي تطبق على الطلاب في صفوف مختلفة في المدارس التي تشمل برامج صعوبات التعلم.

- العمل على المزيد من الدراسات شبه التجريبية باستخدام منهج تصاميم الحالة الواحدة؛ وذلك لأهميتها في التحقق من فاعلية الاستراتيجيات خاصة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- السعي إلى تهيئة المناهج التعليمية لتطبيق استراتيجية (التدريس التشاركي).
- تشجيع المعلمين سواء معلمي التربية الخاصة أو التعليم العام على ضرورة استخدام التدريس التشاركي.
- تهيئة البيئة في المدارس لدعم تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي.
- إجراء تقييم مستمر لواقع فاعلية تطبيق التدريس التشاركي.

قائمة المراجع

أولاً المراجع العربية:

- أبا حسين، و داد؛ الحسين، رنا. (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ٣، (١١)، ٢٠٠-١٦٥.
- باقيض، حنان. (٢٠١٨). مدى استخدام التدريس التشاركي من جهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ٧، ١٦٧-١٧٣.
- بن جلال، ريم. (٢٠١٧). مستوى فاعلية التدريس التشاركي في المرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى التطبيق من جهة نظر الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلماتهن. [رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود].
- بونثيل، نورالدين؛ وزغبوش، بنعيسى؛ وبوعناني، مصطفى. (٢٠١٨). التعبير الكتابي لدى المتعلم: بين صعوبات التعلم. *أبجديات معرفية: جامعة سيدي محمد بن عبد الله - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - مختبر العلوم المعرفية*، (٩)، ١٥٧-١٩٣.
- الحسين، عبد الكريم. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢١)، ٥٢-٩١.
- الخطيب، نورة. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة*، ٣٠، ١ - ٤١.
- الخولي، أحمد. (٢٠٠٤). التعبير الكتابي وأساليب تدريسه. دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدباس، راشد والحسين، عبد الكريم. (٢٠١٩). مدى استعداد المعلمين لاستخدام التدريس التشاركي في مدارس التعليم الشامل واحتياجاتهم التدريبية لاستخدامه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٢٠)، ٤٣٩ - ٤٦٩.
- عواد، أحمد؛ والسرطاوي، زيدان. (٢٠١١) *صعوبات القراءة الكتابية النظرية والتشخيص والعلاج*. دار الناشر الدولي والتوزيع.

العطوي، رشا. (٢٠١٤). برنامج علاجي قائم على التدريس التشاركي لتنمية تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، (٦)، ٦، ٤٦-٦.

الشيخة، مها. (٢٠٢٢). استخدام التدريس التشاركي في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. ٤٦، (٣)، ٤٥-١٣. صادق، حسن أحمد. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق*. دار الفكر العربي. كمال، أحمد. (٢٠١٥). *التربية الخاصة وصعوبات التعلم*. دار النهضة العربية. كيرني، ألبرت. (٢٠١٦). *تحليل السلوك التطبيقي مقدمة لأولياء الأمور والمعلمين والمهنيين*. (بندر ناصر العتيبي، مترجم، الطبعة الأولى). دار الناشر الدولي. (تاريخ نشر العمل الأصلي، ٢٠١٢).

الماجد، فاطمة والباش، نورة. (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤)، ٣٠-١. هوارية، الحاج، علي. (٢٠٢٠). *صعوبة تعلم الكتابة: أسبابها ومظاهرها وطرق علاجها*. مجلة *إشكالات في اللغة والأدب*، ٩ (٣)، ٤٦٩-٤٨٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

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

<https://doi.org/10.1177/074193250102200408>

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 109-23; discussion 149-50.

<http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/002221940303600204>.

- Borges, M. T., Aprígio, L. C. S., Azoni, C. A. S., & Crenitte, P. A. P. (2020). Types of handwriting and signs of dysgraphia in children and adolescents with learning difficulties. *Revista CEFAC*, 22. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202022617719>.
- Cardoso, M. H., & Capellini, S. A. (2016). Identification and characterization of dysgraphia in students with learning difficulties and learning disorders. *Distúrb Comun*, 28(1), 27-37. https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Cardoso%2C+M.+H.%2C+%26+Capellini%2C+S.+A.+%282016%29.+Id+entification+and+characterization+of+dysgraphia+in+students+with+learning+difficultie
- Cook, S. C., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating effective practices into co-teaching: Increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 25-46. <https://doi.org/10.1177/1053451219855>.
- Cook, L., & Friend, M. (1998). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods* (2nd ed., pp. 453–479). Denver: Love. <https://core.ac.uk/download/pdf/162644006.pdf>
- Council Exceptional Children. (2023). Ethical Principles and Professional practice Standards for Special Education. <https://www.cec.sped.org>.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13. <https://www.jstor.org/stable/40364319>.
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>

- Gast, D., Ledford, J. (2014). Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences. Routledge Third Avenue, New York.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2014.993822>
- Harris, K. R., & Graham, S. (2013). An adjective is a word hanging down from noun": learning to write and students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 63(1), 65-79.
<http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11881-0110057-x>.
- Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Improving writing performance: A strategy for writing persuasive essays. (2006). The IRIS Center. Retrieved in 15 October 2020 from:
<https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pow/>
- IRIS Center(2022).
<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/index.htm>.
- 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*, 32(3), 77-88.
<https://www.jstor.org/stable/41064524>.
- Kim, A., Woodruff, A., 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.
<https://www.jstor.org/stable/41064524>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., & Brawand, A. (2019). Barriers to the implementation of specialized reading instruction in secondary co-taught classrooms: an exploratory study. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(4), 434-452.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1627311>.

- 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*, 32(3), 77-88.
<https://www.jstor.org/stable/41064524>.
- Lehane, P., & Senior, J. (2019). Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15 .
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>.
- Murphy, M. (2019). Reaching all learners: A narrative case study on special education inclusion co-teaching (Doctor Thesis) Northeastern University, Boston, Massachusetts.
<https://www.proquest.com/openview/bf5bcaad17a219f133cebd2ec483ebfd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Parker, A. (2017). The Impact of Co-Teaching on Student Achievement and Behavior at a Title I Middle School (Master thesis(, California State University, San Marcos.
<https://scholarworks.calstate.edu/downloads/p8418n74w>
- Rea, P. J., & Connell, J. (2005). Minding the fine points of co-teaching .
Education Digest, 71(1), 29-35.
- Ripley, S., (1997). Collaboration between general and special education teachers. *ERIC/OSEP Digest*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409317). <https://eric.ed.gov/?id=ED409317>
- Ruoff, K. A. (2019). The effects of the station teaching model of co-teaching on students with learning disabilities (Master thesis) Rowan University, New Jersey. <https://rdw.rowan.edu/etd/2703/>

- Santamaría, L. J., & Thousand, J. S. (2004). Collaboration co-teaching and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27.
- Schulte, A. C., Osborne, S. S., & Kauffman, J. M. (1993). Teacher responses to two types of consultative special education services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(1), 1-27.
- Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008>.
- 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. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at risk students in the general education classroom* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Weiss, M. & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities*. Greenwich, Conn.: JAI Press.