اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي فى منطقة القصيم

إعداد

د .نورة بنت عبدالله الخطيب
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية العلوم والاداب بعيون الجواء ، جامعة القصيم

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم، والاختلافات في اتجاهاتهم تبعاً لمتغيرات النوع وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث شارك ٢٥٢ معلم ومعلمة منهم (٨١ معلم صعوبات التعلم و١٧١ معلم تعليم عام) ولهذا الغرض تم إعداد استبانة وتم توزيعها بطريقة عشوائية، وقد أظهرت نتائج البحث تصورات إيجابية للتدريس التشاركي، وعلى الرغم من المواقف الإيجابية العامة حول التدريس التشاركي، إلا أن النتائج أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير فأعلى. مما يثبت أثر النمو المهني في تطوير العملية التعليمية. وبناءً على النتائج أوصت الباحثة بإعداد دورات تدريبية تهدف لتطوير المعلمين أثناء الخدمة والتخطيط لعدد من الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير جوانب المشاركة الفعالة ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم+ التدريس التشاركي- معلمي التعليم العام+ التربية الخاصة

The attitudes of learning disabilities teachers and general education teachers towards co-teaching in Qassim region

Dr. Norah Abdullah Alkhateeb, Qassim University.

Abstract

The current study aimed to recognizing the attitudes of general education teachers and learning disabilities teachers towards co-teaching in Qassim region, and thedifferences in their union depending on the variables of years of experience in teaching, gender, educational qualification and educational stage. The research followed the descriptive method and sample of the study consisted of 252 teachers (171 general education teachers and 81 teachers of learning disabilities) who were chosen randomly. A questionnaire developed by the researcher was used for data collection.Although the attitudes about co-teaching was positive, the results showed statistically significant differences to t the educational qualification in master's degree or higher.This indicates the effect of professional growth on the development of the learning process. Based on the results, the researcher recommended the preparation of training courses to developing the teachers in service and planning a training courses to developing aspects of effective participation between general education teachers and learning disabilities teachers.

Keywords: learning disabilities, co-teaching, general education teachers, special education.

مقدمة البحث

نجد أن كثير من دول العالم وأنظمتها التعليمية تحرص على توفير الفرص التعليمية لجميع الطلاب لإكسابهم المعرفة اللازم لتحقيق الأهداف التعليمية. كما أنها تسعى إلى توفير بيئة مناسبة لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وذلك بتعليمهم وتقديم الخدمات المناسبة لهم، فنجد أن سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية اشتملت على أسس وثوابت في تعليم ذوي الإعاقة، لذا أكدت على كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لقدراتهم.

ولا شك أن أكثر فئة كان لها نصيب الدمج نتيجة تلك السياسات التعليمة، هم ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه على الرغم من ذلك التوجه العام من دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام إلا أن تلك السياسات تحتاج إلى العديد من الجهود الرامية لإزالة المعوقات الخاصة بتلك السياسات (الخشرمي، ٢٠٠٤؛ العايد، كمال، ٢٠١١).وبالتالي، تم طرح نماذج تعليمية مختلفة، بما في ذلك التدريس التشاركي، والذي تم الترحيب به باعتباره وسيلة فعالة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة بنجاح.

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على أن الدمج له أثر بالغ الفائدة وفاعل إذا تم التخطيط الجيد له ولكل من طلاب التعليم العام والطلاب ذوي الإعاقة وفي نفس الوقت ذا فائدة مرجوة لكل من المعلمين والمجتمع (Russell, 2018).

لا تزال مسألة كيفية تلبية احتياجات الطلاب تمثل تحديا للعديد من التربويين. ويمكن تلبية تلك الاحتياجات عن طريق التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، كما يدرك التربويون أهمية العمل الجماعي وأن التعاون من أساسيات العملية التعليمية. وهناك العديد من أشكال التعاون داخل البيئة المدرسية، ومن أهم أشكال التعاون هو ما يكون ما بين المعلمين بعضهم البعض الذي قد يتم بشكل عفوي داخل المدرسة، أو بشكل مقصود من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية، أو في بعض الأحيان من خلال طلب المشورة والدعم والمساعدة عند مواجهة بعض المشكلات.

ومن هنا جاءت أهمية التدريس التشاركي في تعليم ذوي صعوبات التعلم. وقد يسهم التعاون ما بين المعلمين بعضهم البعض في تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال تبادل الأفكار والمعلومات والاقتراحات حول تشكيل وتطوير البيئة التعليمية (الماجد والباش، ٢٠١٨).

ولعله من أبرز التحديات التي تواجه دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم هو تقليص عدد برامج صعوبات التعلم المقدمة للطلاب، مما يجعل دور معلم التعليم العام في هذه المرحلة غاية الأهمية لما له دور كبير في الشراكة مع معلم صعوبات التعلم. ومن ثم وجب على معلم صعوبات التعلم أن يتحلى بالعديد من الخصائص الشخصية والاجتماعية والانفعالية والمهنية التي تساعده على التعامل مع الواقع الحالي من تزايد الأعباء العملية وخاصة التي تهدف إلى تقديم خدمة مميزة للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية بالشراكة مع معلمي التعليم العام.

ومن أبرز تلك المساعدات التكميلية لتوفير بيئة مناسبة لطلاب ذوي صعوبات التعلم، هي استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي، حيث ينظر للتدريس التشاركي على أنه تعليم يتأسس على التعاون ما بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، وهو أمر موصى به بشكل كبير في مجال التعليم بهدف دعم سياسات الدمج الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام(Pancsofar & Petroff, 2013). التعليم المشترك، كما أوضح Walther-Thomas, Bryant, & Land (1996)، ليس مفهوما جديدا في المدارس العامة، حيث تمتع بشعبية خلال عصر المدارس "المفتوحة" ثم عاود الظهور خلال أوائل الثمانينيات من القرن الماضي كنموذج تعليم خاص.

لقد خطت المملكة العربية السعودية الكثير من الخطى نحو توفير فرص المساواة في الحقوق التعليمية ما بين جميع الطلاب وخاصة ذوي الإعاقة حيث تمثل فئة طلاب التعليم العام نسبة ٣٥٪ من أجمالي العدد الكلي للسكان (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢). لذا وجب على المدرسة أن توفر البيئة التي يشعر فيها جميع الطلاب بالأمان وتوفير فرص النجاح.

والمتابع لواقع التعليم في المملكة العربية السعودية يجد أن هناك تطورا ملموسًا في التربية الخاصة، حيث حرصت السياسات التعليمية على توفير فرص التعليم للجميع ودمج الطلاب ذوي الإعاقة قدر المستطاع. كما أن الإحصائيات الخاصة بالمملكة العربية السعودية تشير أن حوالي ٩٣٪ من إجمالي الطلاب البنين و٧٣٪ من البنات مدمجين بالفعل داخل فصول التعليم العام (الموسى، الناصر،٢٠١٤).

لذا جاءت الحاجة الملحة في المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بالتدريس التشاركي في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم حيث أشار Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, (2010) إلى أن استخدام التدريس التشاركي كاستراتيجية داخل الفصول الدمج يتيح فرص التقدم في العملية التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة بالتقدم في العملية التعليمية، وتحقيق النتائج والتوقعات المرجوة.

كما أشار (Shin, Lee, & McKenna, (2016 إلى أن فاعلية استخدام التدريس التشاركي في مساعدة الطلابذوي الإعاقة في الوحدات الدراسية في فصول الدمج تعتمد على عدد من العوامل، حيث توجد فجوة في كثير من الأحيان ما بين التوقعات الخاصة بالتدريس وما هو محقق بالفعل.

فالمعلمين الذين يشتركون في وجهات النظر يمكن أن يشتركوا في بناء العديد من الخبرات التربوية الضرورية لتلبية حاجات الطلاب بجميع أشكالهم واختلاف قدراتهم داخل الفصول الدراسية. حيث تهدف العملية التعليمية في الأساس إلى الوصول بجميع الطلاب إلى أعلى مستوى تسمح به قدراتهم. ومع التطور في السياسات التعليمية أصبح هناك العديد من التباينات داخل الفصول الدراسية، تتراوح تلك التباينات ما بين الأكاديمي والثقافي والاجتماعي (Duran, Corcelles, Flores, & Miquel, 2019).

ففي التدريس التشاركي يتطلب العمل اشتراك معلمين اثنين، عادةً ما يكونا معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في تقديم الخدمات التعليمية للطلاب، بهدف تحقيق أهداف الدمج، وأن يعمل جميع الطلاب مع بعضهم البعض باختلاف

قدراتهم داخل الفصل الدراسي الواحد جنبًا إلى جنب. ويكون هذا التشارك بهدف جمع خبرات المعلمان معًا لضمان تعلم جميع الطلاب باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم.

وهناك ستة أشكال رئيسية من التدريس التشاركي توضح عمليات التعلم التي تحدث خلال العملية التعليمية في الفصل الدراسي، تلك الأشكال تشمل معلم يدرس وأخر يساعد، معلم يدرس وأخر يلاحظ، التدريس المتوازي، التدريس في محطات، التدريس التبادلي، وأخيرًا التدريس الجماعي (Villa, Thousand, & Nevin,2013). تلك النماذج من التدريس التشاركي تعتبر من أكثر الطرق استخدامًا عند استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي (Friend et al., 2010).

وأشار Casserly & Padden, (2018) أنه خلال استخدام تلك النماذج الستة يقوم المعلمون بتحديد الأهداف التي يجب أن يحققها الطلاب من خلال الدرس التي ينبغي أن تقابل احتياجاتهم التعليمية ، وكنتيجة لذلك التشارك يجب على معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم أن يتشاركان سويًا في تلك المسئولية، ولعب العديد من الأدوار عند استخدام التدريس التشاركي (Naraian, 2010)، ففي دراسة كل من (Harbort et al., 2007) حول الأدوار التي يلعبها المعلمون أثناء لتدريس التشاركي أظهرت النتائج قيام معلم التعليم العام بتدريس المحتوى لجميع الطلاب داخل الفصل بنسبة ٣٠٪ من إجمالي وقت الملاحظة، وأن دور معلم التربية الخاصة لا يتعدى ١٪ من إجمالي فترة الملاحظة، كما أشار (Vannest & Hagan-Burke, 2010) أن معلم التربية الخاصة يقضي حوالي ٢٠٪ من زمن الدرس في تقديم المساعدات التدريسية، بينما يستغرق حوالي ١٥٪ من الوقت في التدريس الأكاديمي.

وأشار كل من (Shin et al., 2016); السرطاوي وقراقيش (٢٠١٦) أن التدريس التشاركي يعد أحد الاستراتيجيات الفعالة لتحقيق النجاح وضمان الدعم والمساندة للطلاب في مدارس التعليم العام.

من جهة أخرى أشار Mogomery & Akerson, (2019) أنه بالرغم من البساطة النسبية لتطبيق استراتيجية التدريس التشاركي عند تدريس الطلاب إلا إنها تتطلب التزامًا مهنيًا ودعمًا إداريًا وفنيًا من جميع العاملين في

المنظومة التعليمية وخاصة في السنوات الدراسية الأولى، كما أشار عدد من المعلمين إلى التحديات التي تواجه استخدام التدريس التشاركي في تقديم الخدمات وتشمل الوقت اللازم للتخطيط وشخصية المعلم واستراتيجيات التدريس المستخدمة (Casserly & Padden, 2018).

كما أشار Raybould, (2017) إلى عدم استخدام المعلمين للتدريس التشاركي بفاعلية على الرغم من توفر الإمكانات والخدمات اللازمة لتطبيق تلك الاستراتيجيات، وقد أرجع سبب ذلك إلى عدم تدريب المعلمين على استخدام تلك الاستراتيجيات.

والأكثر من ذلك فأن الأبحاث العلمية دعمت التدريس التشاركي وأظهرت أهميته في فصول الدمج، حيث يمكن من خلاله مقابلة الاحتياجات الفردية لكل من التلميذ والمعلم (Russell, 2018)؛ إلا أنه على الرغم من ذلك تشير بعض النتائج إلى أن افتقار المعلمين إلى الفهم الواضح لاستراتيجيات التدريس التشاركي وما هي الخطوات اللازمة لتحقيقه، مما يؤدي إلى عدم نجاح تلك الاستراتيجية، لذا وجب أهمية تطوير المعلمين وتقديم الدعم المناسب لهم لاستخدام تلك الاستراتيجيات (Casserly & Padden, 2018).

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحثة في مجال التربية الخاصة عامة وفي مجال صعوبات التعلم تحديدًا لاحظت أن مشاركة المعلمين مع بعضهم البعض في العملية التدريسية في التعليم، له العدد من الجوانب الإيجابية في جميع المجالات وخاصة على العملية التعليمية، كما يرفع التدريس التشاركي مستوى خبرات المعلمين ويزيد من فاعليتهم الذاتية وقد جاء البحث الحالي بهدف التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بهدف التأكد من مشاركة معلمي التعليم العام مع معلمي صعوبات التعلم في تحقيق أهداف الدمج التربوية المنشودة.

قبل اتخاذ قرار البدء في برنامج التدريس التشاركي من قبل الوزارة وتطبيقه بشكل رسمي في جميع مدارس التعليم العام، ينبغي معرفة تصورات واتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام واستعدادهم لتقاسم المسؤولية وفهم

مواقفهم وتفضيلاتهم فيما يتعلق بالتعليم التشاركي، لتوفير فرص للتربويين لتوضيح ما يرجون تحقيقه باستخدام هذه الطريقة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم خاصة وأنه يفرض متطلبات جديدة على المعلمين ويستلزم منهم إعادة النظر في أدوارهم المهنية.

وعلى الجانب الآخر هناك قلة في الدراسات التي تتناول اتجاهات وتصورات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي بصرف النظر عن كونهم يستخدمون تلك التدريس التشاركي أم لا، وكيف ترتبط تلك الانفعالات بالاتجاهات وسياق التعليم. ومن هذا المنطلق فإن مشكلة البحثتتمثل بالتحقق من أهداف البحثوالإجابة على أسئله التالية:

١) ما اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي؟
٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم واتجاهات معلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي؟
٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي تعزى كل من متغير (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

أهداف البحث

١) التعرف على اتجاهات كل من معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي.
٢) التعرف على الاختلافات ما بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي.
٣) التعرف على أي المتغيرات التي تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو التدريس التشاركي (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية).

أهمية البحث:

١) على الرغم من أهمية التدريس التشاركي كأحد المهارات الأساسية في التعليم؛ إلا أن هناك ندرة واضحة في الدراسات والبحوث العربية التي توضح مواقف المعلمين واستعداداتهم حول التعاون مع بعضهم البعض.

٢) يلقي البحث الحالي الضوء على أهم البحوث والدراسات السابقة التي أجريت حول التدريس التشاركي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

٣) تفيد نتائج البحثالحالي الجامعات في المملكة العربية السعودية ووزارة التعليم لتوفير فرص للمعلمين لتوضيح ما يرجون تحقيقه باستخدام هذه الطريقة لتلبية احتياجات الطلاب خاصة وأنه يفرض متطلبات جديدة على المعلمين المهتمين ويستلزم منهم إعادة النظر في أدوارهم المهنية.

محددات البحث

١) **الحدود الموضوعية للبحث**: اقتصر البحث الحالي على التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي في فصول التعليم العام في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة القصيم.

٢) **الحدود البشرية**: تكونت عينة البحث من (٢٥٢) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام بمنطقة القصيم.

٣) **الحدود الزمانية**: تم تطبيق البحثفي الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩/ ١٤٤٠ هـ

٤) **الحدود المكانية**:تم تطبيق البحث في منطقة القصيم.

مفاهيم البحث الإجرائية

التدريس التشاركي: هو نموذج للتعليم يشارك فيها معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم المسؤوليات التعليمية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تتمثل تلك المسئوليات في مهام التخطيط، التنفيذ، التقويم(Kloo & Zigmond, 2008)

معلم التعليم العام: هو المعلم المتخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية (السرطاوي وقراقيش، ٢٠١٦).

معلم صعوبات التعلم: هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس-مسار صعوبات – ويشترك بصورة مباشرة في تدريس ذوي صعوبات التعلم(الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢).

الدمج: هو أحد العمليات ذات الطابع التربوي التي تسمح لجميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم سواء العقلية، أو البدنية، أو السلوكية الاشتراك في نفس البيئة التربوية التعليمية جنب إلى جنب (Winnick & Porretta, 2016).

الاتجاهات: هي محصلة استجابات الفرد للمواقف والقضايا المختلفة والتي تعكس مشاعره وأفكاره وآراءه (القريطي، ٢٠١٢).

التدريس التشاركي: تعرفه الباحثة إجرائيًا بدرجة ميل معلم التعليم العام، أو معلم صعوبات التعلم إلى الاشتراك الفعلي مع المعلم الأخر بهدف تدريس الطلاب معًا وتقديم المساعدات اللازمة لنجاح الدرس عند الاضطلاع بمهام التدريس.

أدبيات البحث (إطار نظري ودراسات سابقة)

نظراُ لزيادة عدد الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، فستكون هناك حاجة إلى استخدام المعلمين للمزيد الممارسات الشاملة الفعالة. كما انه ينص قانون (IDEIA, 2004)على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في أقصى حد مناسب مع أقرانهم العاديين.

كما أدى تطور التربية الخاصة إلى إتاحة الفرصة للطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة من الدمج مع فصول التعليم العام فقد يشعر الطلاب بتصورات إيجابية عن التدريس التشاركي، ويمكن أن تكون مفيدة لهمل أسباب متعددة. ومن هذه الأسباب:

١) وجود معلمان يمكن ان يساعد أثناء العمل الجماعي، أو الفردي.
٢) يسهل طرح الأسئلة وتقديم المساعدة.
٣) معلم يقوم بالتعليم والمعلم الآخر يضمن أن الطلاب يعملون على المهمة.
٤) يتم شرح الدروس بشكل أفضل.
٥) لدى المعلمان طرق مختلفة للتدريس(Wilson & Michaels, 2006).

كما ان الدراسات تشير أن هناك العديد من الفوائد في استخدام التدريس

التشاركي، ولا تقتصر تلك الفوائد على الطلاب بل أنها تشمل المعلمين أنفسهم. فقد ذكر المعلمون أنهم استفادوا بشكل جيد من خلال ممارستهم التدريس التشاركي (Scruggs, Mastropiero, & McDuffie, 2007) أشار معلمو التربية الخاصة أنهم ازدادت لديهم المعرفة بالمحتوى، ومن جهة أخرى، يشعر معلمو التعليم العام أنهم اكتسبوا مهارة في إدارة الصف وتكييفها(Austin, 2001). بنما يستفيد الطلاب سواء طلاب التعليم العام، أو ذوي الإعاقة من اهتمام المعلم المشارك كما أنهم يستفيدون من التفاعل الاجتماعي الإيجابي (Drietz, 2003, Scruggs, Mastropiero, McDuffie, 2007)

التدريس التشاركي هو منهج تعليمي تعاوني حيث يعمل معلمان معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة على إنشاء مناهج وتعليمات تشمل الإقامة والتعديلات لجميع الطلاب في فصل التعليم العام (Friend & Cook 2007). كما أن التدريس التشاركي عندما يتم التخطيط له بشكلٍ جيد وتنفيذه بمهارة وتقييمه بدقة سيكون له دور كبير في تحسين نتائج الطلاب مخرجات تعلمهم (Rea & Connell, 2005).

قام العديد من الباحثين بوصف خمسة نماذج لمعلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم الذين يعملون في التدريس معا في نفس الفصول، تلك النماذج هي: معلم للتدريس ومعلم للدعم والمساندة، والتدريس البديل، والتدريس المتوازي، والتدريس الجماعي، وتعليم المحطة لتدريس مجموعة صغيرة من الطلاب (باقبص،٢٠١٨).

وقام كل من KLOO & ZIGMOND (2008) بتصنيف التدريس المشترك ليس من خلال تلك النماذج، ولكن من خلال عدد الدروس التي تحدث في نفس الوقت وما يفعله المعلمين. فعلى سبيل المثال كلا المعلمين يمكنهم بفاعلية ونشاط تعليم مجموعة واحدة وكل معلم يمكن أن يعمل مع مجموعته، أو يمكن أن يعمل الطلاب عملا مستقلا، أو تشاركيًا مع أي معلم يقوم بشكل مباشر بتعليم المجموعة. ويؤكدون على أن اختيار النموذج المناسب ينبغي أن يقوم على الاحتياجات التعليمية وليس على الهوى، أو شخصيات المعلمين.

وللبحث عن توطيد العلاقات التدريسية الفعالة بين المعلمين، وعند استخدام التدريس التشاركي لابد من التعرف على عوامل نجاحه، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فيتضح لنا قلت الدراسات العربية في هذا المجال.

ومن الدراسات التي تناولت التدريس التشاركي دراسة أباحسين والحسين (٢٠١٦) حيث هدفت للتعرف على مستوى معرفة وتطبيق التدريس التشاركي لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض والتعرف على معيقات تطبيقه. وكانت عينة الدراسة (٥٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض في المرحلة المتوسطة والثانوية. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة من أدوات جميع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع المستوى المعرفي المرتبط بالتدريس التشاركي لمعلمات صعوبات التعلم، إلى أن تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي كان بشكل متوسط. وقد أشارت الدراسة إلى وجود العديد من العوائق التي تسهم في انخفاض مستوى تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وفي دراسة أخرى قام بها(2016) ,.Shin et al للتعرف على خبرات الطالب المعلم في التدريس التشاركي لفهم أفضل للفجوة ما بين الوضع الحالي وبين والتوقعات ولتحديد أفضل الممارسات اللازمة لتحقيق التدريب الفعال للطالب المعلم. وقد تناولت الدراسة احدى عشر دراسة تتعلق بالطالب المعلم في التعليم العام ولذوي الإعاقة، حيث أجمعت معظم الدراسات على أن غالب المعلمين يرون أن التدريس التشاركي يتيح لهم الفرص للتواصل والعمل التعاوني، كما اتفق المعلمون على أهمية التأثير الشخصي في فاعلية، أو عدم فاعلية التدريس التشاركي. والأكثر من ذلك اتضح من خلال نتائج الدارسة، افتقار عينة الدراسة للمحتوي والمعارف اللازمة لتطبيق التدريس التشاركي، بينما أشار معلمي التعليم العام إلى احتياجهم لمزيد من التدريب في كيفية إجراء التعديلات في البيئة التعليمية.

وفي نفس السياق قام Raybould, (2017) بدراسة تناولت مدركات المعلمين لتحقيق التدريس التشاركي الناجح، بهدف التعرف على تصورات المعلمين نحو التدريس التشاركي ومهام التخطيط التي يستخدمها المعلمون في المدارس المتوسطة والثانوية. وتمثلت عينة الدراسة من معلمي التعليم العام والتربية

الخاصة، تم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية والمقابلات الجماعية وملفات تحضير الدروس الخاصة بالمعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى احتياج المعلمين لمزيد من التدريب حول طرائق التدريس التشاركي من أجل تحسين الفاعلية الذاتية من خلال التعاون وتنفيذ التدريس التشاركي. وقد أوصت الدراسة بإمكانية استخدام نتائجها في تحسين مهارات المعلمين من أجل تقديم خدمة تعليمية فاعلة وتوفير بيئة تعليمية داعمة داخل الفصول الدراسية.

أجرى Krammer, Gastager, Lisa, Gasteiger-Klicpera, & Rossmann, (2018) دراسة هدفت للتعرف على توقعات المعلمين حيال فاعلية التدريس التشاركي والبحث عن العوامل التي يمكن أن تسهم في استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي مثل (النوع-الخبرة-تركيب الصف الدراسي-الاستمتاع بالتدريس التشاركي ومعاييره-معرفة مهارات التدريس التشاركي-كيفية اختيار الشريك في عملية التدريس) التي ربما أن يكون لها اثر على توقعات الكفاءة الذاتية حيال التدريس التشاركي. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة إليكترونية،وتكونت العينة من ٢٦٤ معلم ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن خصائص الفريق كان لها تأثير فاعل في تقدير الفاعلية الذاتية أكثر من الخصائص الفردية، أو الاجتماعية التي عملت بها فرق التدريس التشاركي. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر للنوع وسنوات الخبرة وكذلك الخبرة في استخدام التدريس التشاركي على تقدير الفاعلية الذاتية للمعلمين.

في حين دراسة Casserly & Padden, (2018) هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية حول فاعلية التدريس التشاركي في تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصول الدراسية متعددة الصفوف في المدارس الابتدائية الأيرلندية. تم استطلاع أراء ٢٢ معلمًا من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، من خلال استبانة ومقابلة شخصية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى اعتقاد المعلمين بإمكانية تلبية احتياجات الطلاب من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من خلال مناهج التدريس التشاركي. كما أشار المعلمون أنهم يفضلون مزيجًا من استخدام التدريس التشاركي والمساعدات التكميلية والدعم داخل الفصل بدلًا من اختيار طريقة واحدة (Casserly & Padden, 2018).

وفي دراسة (باقبص) ٢٠١٨ التي هدفت إلى التعرف على استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي لمعلمي صعوبات التعلم في مدينة جدة، والكشف عن معوقات استخدام التدريس التشاركي. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر استخدامًا للتدريس التشاركي من الذكور، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في نتائج عينة الدراسة ترجع لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما دلت النتائج وجود فروق إحصائيًا في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي تعزى لأثر متغير الجنس في مجال التدريس البديل لصالح الإناث. فيما كشفت نتائج الدراسة عن ثمان معوقات لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد كان صعوبة تحديد الوقت اللازم لكل معلم أكثر المعوقات لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي.

كما أجرى الماجد والباش (٢٠١٨) دراسة لتحليل الأدبيات المتعلقة في مواقف معلمي التربية الخاصة ومعلم التعليم العام بالتدريس المشترك، وقد قام الباحثان بمراجعة وتحليل عدد من الأدبيات العلمية باللغة الانجليزية المنشورة في الفترة ٢٠١٠-٢٠١٧. وقد أظهرت النتائج في مجمل تلك الأدبيات إلى أن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي كانت مختلفة نوعا ما، فتارة إيجابية وأخرى سلبية ولكن كان يغلب عليها الاتجاهات الإيجابية.

كما تناولت دراسة RUSSELL, (2018) تحديد الإيجابيات والسلبيات من التدريس التشاركي من وجهات نظر معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة الذين لديهم خبرات سابقة في التدريس التشاركي، بالإضافة إلى التعرف على العناصر التي تؤدي إلى التطبيق الناجح للتدريس التشاركي. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة الشخصية كأدوات من أدوات جمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن كل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لديهم شعور إيجابي نحو فوائد التدريس التشاركي لكل من التلميذ والمعلم على حد سواء.

وحسب دراسة (LEHANE & SENIOR, 2019)التي هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام التدريس التشاركي على تحصيل الطلابذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في مادة الرياضيات، ومقارنة نتائج الطلابنتائجهم في العام

السابق.وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن دال في نتائج مادة الرياضيات لكل من طلاب التعليم العام والطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التدريس التشاركي هو أمر فعال عند التدريس لكل من طلاب التعليم العام والطلاب ذوي صعوبات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية تراوحت الفترة الزمنية لتلك الدراسات ما بين عامي ٢٠١٦- ٢٠١٩، والتي تناولت في مجملها عدد من الموضوعات المرتبطة بالتدريس التشاركي فكانت هناك عدد من الدراسات حول التوقعات الخاصة بنتائج التدريس التشاركي مثل دراسة (Krammer et al., 2018)، ودراسات تناولت وجهات نظر المعلمين مثل دراسات (Casserly & Padden, 2018; Raybould, 2017)، ودراسات تناولت تطبيق استراتيجيات التدريس التشاركي مثل دراسات (أباحسين والحسين، ٢٠١٦؛ باقبص، ٢٠١٨)، ودراسات تناولت الإيجابيات والسلبيات الخاصة بالتدريس التشاركي مثل دراسة (Russell,2018)، ودراسات تناولت بشكل تحليلي عدد من الموضوعات والدراسات المرتبطة بموضع البحث مثل دراسة (الماجد والباش، ٢٠١٨). وقد استفادت الباحثة من عرض الدراسات السابقة في بناء المقياس واختيار عينة البحثواختيار المنهج المستخدم والمعالجة الإحصائية.

منهجية البحث وإجراءاتها

في هذا الجزء من البحث الحالي قامت الباحثة بعرض لإجراءات البحث من حيث المنهج المستخدم، ومجتمع وعينة البحث والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها، والإجراءات الخاصة بالتحقق من المعاملات العلمية لأداة البحث، وكذلك عرض للأساليب والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في البحث.

أولا: منهج البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث وللإجابة على تساؤلاته استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة البحث، بهدف الكشف عن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم والتعليم العام نحو استخدام التدريس التشاركي.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ومعلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

ثالثًا: عينة البحث:

عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٥٢) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، طبق عليهم المقياس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩هـ، وجدول (١) يوضح توزيع وخصائص أفراد عينة البحث في ضوء المتغيرات المختلفة.

جدول (١)

توزيع عينة البحث الأساسية في ضوء متغيرات

(النوع-الخبرة-المؤهل-نوع المعلم-المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها)

الجنس	العدد	النسبة	العمل	العدد	النسبة
معلم	٧٨	٣١,٠٪	معلمي صعوبات تعلم	٨١	٣٢,١٪
معلمة	١٧٤	٦٩,٠٪	معلمي التعليم عام	١٧١	٦٧,٩٪
سنوات الخبرة في التدريس	العدد	النسبة	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٥١	٢٠,٢٪	بكالوريوس	٢٢٢	٨٨,١٪
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٦٦	٢٦,٢٪	ماجستير فأعلى	٣٠	١١,٩٪
من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٤٨	١٩,٠٪	المرحلة التعليمية	العدد	النسبة
من ١٥ سنة فأكثر	٨٧	٣٤,٥٪	ابتدائي	١٧٧	٧٠,٢٪
			متوسط	٧٥	٢٩,٨٪

يتضح من الجدول (١) أن النسبة الأكبر من أفرد عينة البحث كن من الإناث بنسبة بلغت ٦٩,٠٪، بينما بلغت نسبة الذكور ٣١,٠٪، كذلك يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحثكانوا من معلمي التعليم العام بنسبة بلغت ٦٧,٩٪، بينما بلغت نسبة معلمي ذوي صعوبات التعلم ٣٢،١٪، كذلك يتضح أن نسبة أفراد عينة البحث من كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس ٨٨،١٪ وهي نسبة أكبر ممن كان مؤهلهم

العلمي ماجستير فأعلى والتي بلغت ١١،٩٪، أما بشأن سنوات الخبرة فيتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحثكانوا ممن كانت سنوات خبرتهم من ١٥ سنة فأعلى بنسبة بلغت ٣٤،٥٪، يليهم من كانت سنوات خبرتهم من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات بنسبة بلغت ٢٦،٢٪، يليهم من كانت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات بنسبة بلغت ٢٠،٢٪، وأخيرًا من كانت سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة بنسبة بلغت ١٩،٠٪، أما من حيث المرحلة التعليمية فالغالبية العظمي من أفراد عينة البحثكانوا ممن يعملون بالمرحلة الابتدائية بنسبة بلغت ٧٠,٢٪ أما من يعملون بالمرحلة المتوسطة فبلغت نسبتهم ٢٩,٨٪.

عينة حساب الخصائص السيكومترية:

تكونت حساب الخصائص السيكومترية من (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم ومن معلمي التعليم العام ومن غير عينة البحث للتأكد من صدق وثبات المقياس المستخدم، حيث تكونت العينة من (١٣) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي صعوبات التعلم، (٢٧) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم العام، وتم تطبيق المقياس الحالي عليهم في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ.

رابعا: أدوات البحث:

إعداد المقياس

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الأدبيات التربوية والدراسات العلمية التي تناولت استراتيجيات التدريس التشاركي والاتجاهات الخاصة بالمعلمين نحو التدريس التشاركي مثل دراسة (Casserly & Padden, 2018; Lehane & Senior, 2019; الماجد & الباش، ٢٠١٨; باقبص، ٢٠١٨) ومن ثم قامت الباحثة ببناء المقياس في صورته الأولية، حيث تم تعديل وتهيئة المقياس ليناسب معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ومعلمي ومعلمات التعليم العام.

ثم تلى ذلك وضع وإعادة صياغة عبارات المقياس بحيث تعبر عن الاتجاه نحو التدريس التشاركي لكل من معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، ويتناول المقياس المواقف التي يتعرض لها المعلمين عند استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي. وتكون المقياس من محورين أساسيين وهم الاستعدادلتقاسم المسؤولية والميل نحو التدريس التشاركي.

قدم المقياس لعدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية والتربية الخاصة، وعدد من معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم من ذوي الخبرة لدراسة وضوح وصياغة عبارات المقياس والقيام بالتعديلات الملائمة، والتأكد من قدرتها على قياس ما وضعت لأجله، ومن ثم التحقق من صياغة ودقة العبارات وتمثيلها لما وضعت من أجله،ولتحقق من صدق المحتوى ولضمان أن جميع الأسئلة تم صياغتها بدقة، والتأكد من أن كل بعد من الأبعاد تم تمثيله بدقة.

تكون المقياس في صورته النهائية من ٣٠ عبارة تهدف إلى قياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في جانبين أساسيين وهما: الاستعداد لتقاسم المسؤولية، والميل نحو التدريس التشاركي، حيث شكل في مجملها الهيكل البنائي للمقياس. ويتكون كل بعد من الأبعاد من ١٥ عبارة وهي بالتفصيل كالآتي:

١) الاستعداد لتقاسم المسؤولية حيث يعبر المعلمين في هذا البعد عن استعداداتهم المرتبطة بقيم التخطيط والتنفيذ والتقويم لخطة الدرس بهدف تدريس جميع الفئات داخل فصول التعليم العام بما يحقق الأهداف المرجوة من ذلك الدمج.

٢) الميل نحو التدريس التشاركي والمقصود به درجة ميل معلمي التعليم العام، أو معلمي صعوبات التعلم إلى الاشتراك الفعلي مع المعلم الأخر بهدف تدريس جميع الطلاب معًا وتقديم المساعدات اللازمة لنجاح الدرس عند الاضطلاع بمهام التدريس.

قامت الباحثة بتقدير درجة الموافقة على المقياس وفق تقدير ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتحسب الدرجة على حسب الاستجابة تتراوح من درجة (٥) وتعني أوافق بشدة، إلى درجة (١) وتعني لا أوافق بشدة. كما توجد عبارات عكسية في كل بعد من أبعاد المقياس تعكس درجاتها وهي العبارات ٢، ٣، ٩، ١٥ في البعد الأول، والعبارات ٢، ٧، ٨ في البعد الثاني. والدرجة المرتفعة في أي عبارة، أو بعد في المقياس تعبر عن درجة عالية من الاتجاه، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في الحكم على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد كما هو موضح بجدول (٢)

جدول (٢)

محكات الحكم على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي

المتوسط الحسابي للعبارة، أو المتوسط الوزني للبعد	درجة التحقق
أقل من ١,٨	منعدمة
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	ضعيفة
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	كبيرة
من ٤,٢ فأكثر	كبيرة جدًا

المعاملات العلمية للمقياس:

الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وعدد من معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم من ذوي الخبرة وطلب منهم إبداء رأيهم حول ملاءمة فقرات المقياس من تم تجميع الملاحظات الخاصة بالمقياس من المحكمين وتصنيفها، واستبعاد المكرر منها ودراستها دراسة جيدة لإجراء التعديلات الموصى بها من قبل المختصين، وتلخصت في إعادة صياغة بعض العبارات، وعلى أن يكون المقياس خماسيًا وليس رباعيًا خلافًا للصورة الأصلية للمقياس. وتمثلت تلك الإجراءات في الصدق الظاهري لأداة البحث.

صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم كذلك التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
البعد الأول: الاستعداد لتقاسم المسؤولية				البعد الثاني: الميل نحو التدريس التشاركي			
١	**٠,٦١٩	١	**٠,٦٥٠	١	**٠,٨٥٠	١	**٠,٨٦٦
٢	**٠,٦٨٥	٢	**٠,٨٣١	٢	**٠,٨٧٦	٢	**٠,٨٥٤
٣	**٠,٦١٧	٣	**٠,٨٨٣	٣	**٠,٧٩١	٣	**٠,٧٥٠
٤	**٠,٧٨٣	٤	**٠,٨٤٧	٤	**٠,٥٦٢	٤	**٠,٨٦٧
٥	**٠,٧٦٤	٥	**٠,٨٥٧	٥	**٠,٨٥٣	٥	**٠,٦٠٢
٦	**٠,٦٥٤	٦	**٠,٨٢٧	٦	**٠,٤٥٢	٦	**٠,٨٦٩
٧	**٠,٧٠٩	٧	**٠,٨٠٤	٧	**٠,٤٠٥	٧	**٠,٨١٨
٨	**٠,٦٦٤			٨	**٠,٦٤٢		

** دالة عند مستوى ٠,٠١؛ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٣٠ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٠,٣٠١٧

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التحقق من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول(٤):

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد الأول: الاستعداد لتقاسم المسؤولية	البعد الثاني: الميل نحو التدريس التشاركي
**٠,٩٤١	**٠,٩٢١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينهما وتماسكهما بعضهما البعض.

ثانيًا: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية

البعد الأول: الاستعداد لتقاسم المسؤولية	البعد الثاني: الميل نحو التدريس التشاركي	المقياس ككل
٠,٨٢٥	٠,٧٩٠	٠,٨٨٩

يتضح من جدول (٥) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في البحث الحالي تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSSوهي كالتالي:

١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الكشف عن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي.
٢) اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في التعرف على مدى اختلاف اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي باختلاف (النوع، العمل، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية).
٣) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه في التعرف على مدى اختلاف اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي باختلاف سنوات الخبرة.

نتائج البحث:

أولًا: الإجابة على السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص « ما هي اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحثعلى كل عبارة من عبارات المقياس والمتعلقة باتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي وذلك لتحديد درجة تحقق كل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

البعد الأول: الاستعداد لتقاسم المسؤولية:

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي فيما يتعلق بالاستعداد لتقاسم المسؤولية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	أمتلك الوقت الكافي لتخطيط الموقف التدريسي مع المعلم المشارك	٣,٥٠٠	١,١٥٢	كبيرة	١٢
٢	أميل للعمل الفردي في تخطيط التدريس	٣,٧٦٢	١,١٨٤	كبيرة	٨
٣	أعتقد أن التدريس التشاركي يشتت انتباه التلاميذ في الفصل الدراسي	٣,٤٤٠	١,٢٠١	كبيرة	١٣
٤	أرى أن مهاراتي في التدريس تتطور عندما أتشارك مع معلم آخر	٣,٦٧٩	١,٢١٩	كبيرة	١٠
٥	أشعر بالراحة عندما أطلب من معلم آخر المساعدة في تدريس الطلاب. أو المحتوى	٣,٣١٠	١,٢٦٥	متوسطة	١٤
٦	أعتقد أن تشارك المعلمين يبعدهم عن وصمة التعليم الخاص	٣,٦٠٧	١,٠٧١	كبيرة	١١
٧	أفضل التعرف على وجهات نظر أخرى أثناء عملية التدريس	٤,٠٣٦	٠,٨٥٣	كبيرة	٣
٨	أرى أن معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام يكمل كلًا منهما الآخر	٤,١٠٧	٠,٩٤١	كبيرة	٢

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٩	أجد صعوبة في استيعاب معلم آخر لديه أسلوب تدريس مختلف	٣,١٤٣	١,٠٩٥	متوسطة	١٥
١٠	أستطيع أن أتعاون مع المعلم المشارك في التدريس	٣,٧٦٢	٠,٩٨٥	كبيرة	٧
١١	أعتقد أن استراتيجية التدريس التشاركي تقودنا لبيئة صفية ناجحة	٣,٧٥٠	٠,٩٧٦	كبيرة	٩
١٢	يسمح لنا التدريس التشاركي بالتعمق العلمي في فهم المحتوى التدريسي	٣,٨٤٥	٠,٩٥٩	كبيرة	٥
١٣	التدريس التشاركي ينتج لنا وللطلاب بيئة تعليمية ثرية	٣,٨٦٩	٠,٩٥٠	كبيرة	٤
١٤	التدريس التشاركي يفسح لنا المجال بالتقدم نحو تحقيق الأهداف التدريسية	٣,٨١٠	٠,٩٨٤	كبيرة	٦
١٥	أعتقد أن التدريس التشاركي يحتاج مزيدًا من التدريب والممارسة	٤,٣٢١	٠,٧٦٠	كبيرة جدًا	١
	المتوسط العام لاتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي فيما يتعلق بالاستعداد لتقاسم المسؤولية	٣,٥٥٠	٠,٦٨٤	كبيرة	

يتضح من جدول رقم(٦) أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي فيما يتعلق ببعدالاستعداد لتقاسم المسؤولية متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام للدرجات على هذا البعد ٣,٥٥٠ بانحراف معياري ٠,٦٨٤ (وذلك بعد عكس ترتيب درجات العبارات السلبية)، ويلاحظ كذلك أن هناك عبارة واحدة جاءت متحققة بدرجة كبيرة جدًا وهي «أعتقد أن التدريس التشاركي يحتاج مزيدًا من التدريب والممارسة».

وجاءت اثنتا عشر عبارة متحققة بدرجة كبيرة وهي على الترتيب «أرى أن معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام يكمل كلًا منهما الآخر»، ثم «أفضل التعرف على وجهات نظر أخرى أثناء عملية التدريس»، يليها «التدريس التشاركي ينتج لنا وللطلاب بيئة تعليمية ثرية»، ثم «يسمح لنا التدريس التشاركي بالتعمق العلمي في فهم المحتوى التدريسي»، يليها «التدريس التشاركي يفسح لنا المجال بالتقدم نحو تحقيق الأهداف التدريسية»، ثم بعد ذلك «أستطيع أن أتعاون مع

المعلم المشارك في التدريس»، يليها «أميل للعمل الفردي في تخطيط التدريس»، ثم «أعتقد أن استراتيجية التدريس التشاركي تقودنا لبيئة صفية ناجحة»، يليها «أرى أن مهاراتي في التدريس تتطور عندما أتشارك مع معلم آخر»، ثم «أعتقد أن تشارك المعلمين يبعدهم عن وصمة التعليم الخاص»، يليها «أمتلك الوقت الكافي لتخطيط الموقف التدريسي مع المعلم المشارك»، ثم «أعتقد أن التدريس التشاركي يشتت انتباه التلاميذ في الفصل الدراسي». وجاءت اثنين من العبارات متحققة بدرجة متوسطة هما على الترتيب « أشعر بالراحة عندما أطلب من معلم آخر المساعدة في تدريس الطلاب، أو المحتوى» ثم «أجد صعوبة في استيعاب معلم آخر لديه أسلوب تدريس مختلف»

البعد الثاني: الميل نحو التدريس التشاركي:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي فيما يتعلق بالميل نحو التدريس التشاركي

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	أشعر بالارتياح عند تقديم العون للمعلم المشارك في تدريس طلاب ذوي صعوبات التعلم	٤,٠٧١	٠,٩١٢	كبيرة	٣
٢	أجد صعوبة في التعاون مع المعلم المشارك في التدريس من ذوي الخبرات المختلفة	٢,٨٩٣	١,١٠٤	متوسطة	١٣
٣	أتقبل تعليقات المعلم المشارك حول ممارساتي التدريسية أثناء التدريس التشاركي	٣,٧٣٨	١,٠١٥	كبيرة	١٠
٤	أفضل أن أكون المسؤول الوحيد عن جميع جوانب الموقف التدريسي	٣,٢٣٨	١,١٥٣	متوسطة	١٢
٥	تزداد دوافعي المهنية من خلال التعاون مع المعلمين الآخرين	٣,٨٨١	٠,٩٢٠	كبيرة	٦
٦	أعتقد أن الاختلافات في طرق التدريس لا تجعل من الصعب علي التعاون مع المعلمين الآخرين	٣,٧٣٨	٠,٨٣٤	كبيرة	٩
٧	عادة ما أتمسك بآرائي عند تنفيذ التدريس التشاركي	٢,٨٢١	١,٠٣٩	متوسطة	١٤
٨	أعتقد أن قدرتي على تكوين علاقة مع بعض طلابي أقل من المعلم الآخر	٢,٦٧٩	١,١١٧	متوسطة	١٥
٩	أرى أن التدريس التشاركي يساعدني في الارتقاء بمهاراتي في العمل مع معلم أكثر خبرة	٣,٨٢١	١,٠٣٩	كبيرة	٨

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١٠	لدي استعداد لتقديم أفكاري، أو اقتراحاتي إلى معلم آخر بما يخدم الموقف التدريسي	٤,٢٧٤	٠,٧٦٣	كبيرة جدًا	٢
١١	أقتطع من وقتي بعد اليوم الدراسي للتخطيط للمواقف التدريسية التشاركية	٣,٦٠٧	١,٠٩٣	كبيرة	١١
١٢	التدريس التشاركي يشجع على تجاوز التحديات في المواقف التدريسية	٣,٩١٧	٠,٩٤٣	كبيرة	٤
١٣	أعتقد أن التدريس التشاركي يتطلب التخطيط له بشكل مشترك بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة	٤,٣١٠	٠,٧٤١	كبيرة جدًا	١
١٤	أعتقد أن التدريس التشاركي يخفف من العبء المتراكم على المعلم	٣,٨٤٥	١,٠٤٣	كبيرة	٧
١٥	أعتقد أن التدريس التشاركي يظهر ردود فعل ايجابية نحو التدريس ويعزز الصداقات بين المعلمين	٣,٨٩٣	١,١٠٤	كبيرة	٥
	المتوسط العام لاتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي فيما يتعلق بالميل نحو التدريس التشاركي	٣,٦٩٨	٠,٦١٨	كبيرة	

تشير النتائج المعروضة في جدول (٧) أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي فيما يتعلق ببعد الميل نحو التدريس التشاركي متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام للدرجات على هذا البعد ٣,٦٩٨ بانحراف معياري ٠,٦١٨ (وذلك بعد عكس ترتيب درجات العبارات السلبية)، ويلاحظ كذلك أن هناك عبارتان متحققتان بدرجة كبيرة جدًا هما على الترتيب «أعتقد أن التدريس التشاركي يتطلب التخطيط له بشكل مشترك بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة»، ثم «لدي استعداد لتقديم أفكاري، أو اقتراحاتي إلى معلم آخر بما يخدم الموقف التدريسي».

وهناك تسع عبارات متحققة بدرجة كبيرة وهي على الترتيب «أشعر بالارتياح عند تقديم العون للمعلم المشارك في تدريس طلاب ذوي صعوبات التعلم»، ثم «التدريس التشاركي يشجع على تجاوز التحديات في المواقف التدريسية»، يليها «أعتقد أن التدريس التشاركي يظهر ردود فعل ايجابية نحو التدريس ويعزز الصداقات بين المعلمين»، وفي الترتيب التالي «تزداد دوافعي المهنية من خلال

التعاون مع المعلمين الآخرين»، ثم «أعتقد أن التدريس التشاركي يخفف من العبء المتراكم على المعلم»، أرى أن التدريس التشاركي يساعدني في الارتقاء بمهاراتي في العمل مع معلم أكثر خبرة»، يليها «أعتقد أن الاختلافات في طرق التدريس لا تجعل من الصعب علي التعاون مع المعلمين الآخرين»، ثم «أتقبل تعليقات المعلم المشارك حول ممارساتي التدريسية أثناء التدريس التشاركي»، يليها «أقتطع من وقتي بعد اليوم الدراسي للتخطيط للمواقف التدريسية التشاركية»،

وجاءت أربع عبارات متحققة بدرجة متوسطة وهي على الترتيب «أفضل أن أكون المسؤول الوحيد عن جميع جوانب الموقف التدريسي»، ثم «أجد صعوبة في التعاون مع المعلم المشارك في التدريس من ذوي الخبرات المختلفة»، ثم «عادة ما أتمسك بآرائي عند تنفيذ التدريس التشاركي»، يليها في الترتيب الأخير «أعتقد أن قدرتي على تكوين علاقة مع بعض طلابي أقل من المعلم الآخر».

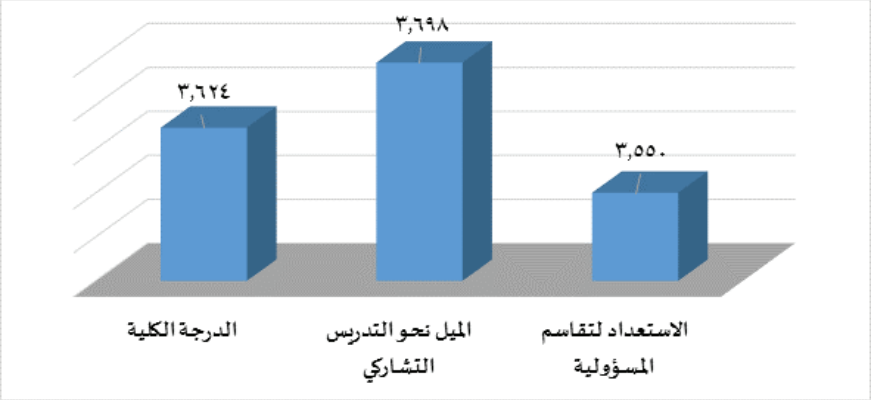
ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للبحث الحالي والمتعلق باتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي، يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (٨)

اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي

الاتجاهات نحو التدريس التشاركي	المتوسط العام	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
الاستعداد لتقاسم المسؤولية	٣,٥٥٠	٠,٦٨٤	كبيرة	٢
الميل نحو التدريس التشاركي	٣,٦٩٨	٠,٦١٨	كبيرة	١
الدرجة الكلية	٣,٦٢٤	٠,٦٢٤	كبيرة	

يتضح من جدول (٨) أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام للدرجات الكلية على المقياس ٣,٦٢٤ بانحراف معياري ٠,٦٢٤، وتحقق بعدي المقياس بدرجة كبيرة، وجاء في الترتيب الأول بعد الميل نحو التدريس التشاركي بمتوسط وزني ٣,٦٩٨ وانحراف معياري ٠,٦١٨، يليه في الترتيب الثاني الاستعداد لتقاسم المسؤولية بمتوسط وزني ٣,٥٥٠ وانحراف معياري ٠,٦٨٤، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (١)

اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي

ثانيًا الإجابة على السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني للبحث الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم واتجاهات معلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي؟ تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين معلمي صعوبات التعلم وبين معلمي التعليم العام في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٩):

جدول (٩)

دلالة الفروق بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في الاتجاه نحو التدريس التشاركي (درجات الحرية = ٢٥٠)

الاتجاهات نحو التدريس التشاركي	نوع المعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستعداد لتقاسم المسؤولية	معلم صعوبات تعلم	٥٢,٧٧٨	١١,٧٩٦	٠,٥٠٢	٠,٦١٦ غير دالة
	معلم تعليم عام	٥٣,٤٧٤	٩,٤٦٥		
الميل نحو التدريس التشاركي	معلم صعوبات تعلم	٥٣,٥٩٣	١٠,٨٦٢	٢,٢٢١	٠,٠٥
	معلم تعليم عام	٥٦,٣٥١	٨,٣١٢		
الدرجة الكلية	معلم صعوبات تعلم	١٠٦,٣٧٠	٢١,٩٥٥	١,٣٧٠	٠,١٧٢ غير دالة
	معلم تعليم عام	١٠٩,٨٢٥	١٦,٩٤٣		

الاتجاهات نحو التدريس التشاركي	نوع المعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستعداد لتقاسم المسؤولية	معلم صعوبات تعلم	٥٢,٧٧٨	١١,٧٩٦	٠,٥٠٢	٠,٦١٦ غير دالة
	معلم تعليم عام	٥٣,٤٧٤	٩,٤٦٥		
الميل نحو التدريس التشاركي	معلم صعوبات تعلم	٥٣,٥٩٣	١٠,٨٦٢	٢,٢٢١	٠,٠٥
	معلم تعليم عام	٥٦,٣٥١	٨,٣١٢		
الدرجة الكلية	معلم صعوبات تعلم	١٠٦,٣٧٠	٢١,٩٥٥	١,٣٧٠	٠,١٧٢ غير دالة
	معلم تعليم عام	١٠٩,٨٢٥	١٦,٩٤٣		

تشير النتائج المعروضة في جدول (٩) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي، فيما يتعلق ببعد الاستعداد لتقاسم المسؤولية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي، فيما يتعلق ببعد الميل نحو التدريس التشاركي والفروق لصالح معلمي التعليم العام.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التدريس التشاركي.

ثالثًا: الإجابة على السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي تعزى لمتغير (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

أولًا بالنسبة لمتغير النوع:

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق في الاتجاه نحو التدريس التشاركي وفقًا للنوع (درجات الحرية = ٢٥٠)

الاتجاهات نحو التدريس التشاركي	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستعداد لتقاسم المسؤولية	معلم	٥٣,٩٦٢	١٠,٠١٢	٠,٧٣٧	٠,٤٦٢ غير دالة
	معلمة	٥٢,٩٣١	١٠,٣٧٢		
الميل نحو التدريس التشاركي	معلم	٥٦,٧٦٩	٨,٢٩٢	١,٤٩٩	٠,١٣٥ غير دالة
	معلمة	٥٤,٨٧٩	٩,٦٥٢		
الدرجة الكلية	معلم	١١٠,٧٣١	١٧,٤٨٣	١,١٤٥	٠,٢٥٣ غير دالة
	معلمة	١٠٧,٨١٠	١٩,٢٣٧		

تشير النتائج المعروضة في جدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي، فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد ترجع لاختلاف النوع.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي والتي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق في الاتجاه نحو التدريس التشاركي وفقًا للمؤهل العلمي (درجات الحرية = ٢٥٠)

الاتجاهات نحو التدريس التشاركي	المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستعداد لتقاسم المسؤولية	بكالوريوس	٥٢,٠٨١	١٠,١٥٢	٥,١٦٩	٠,٠١
	ماجستير فأعلى	٦١,٩٠٠	٦,٠٥٤		
الميل نحو التدريس التشاركي	بكالوريوس	٥٤,٧١٢	٩,٤٠٨	٣,٥٨٥	٠,٠١
	ماجستير فأعلى	٦١,٠٣٣	٥,٨٣٤		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	١٠٦,٧٩٣	١٨,٧٤٦	٤,٦٠٦	٠,٠١
	ماجستير فأعلى	١٢٢,٩٣٣	١٠,٩٣٨		

تشير النتائج المعروضة في جدول (١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي، فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، والفروق لصالح أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.

ثالثًا: بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للاتجاه نحو التدريس التشاركي وفقًا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الاستعداد لتقاسم المسؤولية		الميل نحو التدريس التشاركي		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
أقل من ٥	٥١,٤٣١	١٠,٥٠٠	٥٣,٥٨٨	٩,٧٢٥	١٠٥,٠٢٠	١٩,١٤٢
٥ — ١٠	٥٢,٤٠٩	١٠,١٧١	٥٤,٩٠٩	٩,٩٤٢	١٠٧,٣١٨	١٩,١٧٥
١٠ — ١٥	٥٤,٨٧٥	٩,٦٢٢	٥٦,٧٢٩	٨,٤٣٩	١١١,٦٠٤	١٧,٣٢٣
من ١٥ فأكثر	٥٤,٠٥٧	١٠,٤٥٥	٥٦,٢٨٧	٨,٨٧٠	١١٠,٣٤٥	١٨,٧٥٠

جدول (١٣)

دلالة الفروق في الاتجاه نحو التدريس التشاركي باختلاف سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاستعداد لتقاسم المسؤولية	بين المجموعات	٣٩٨,٨٢٣	٣	١٣٢,٩٤١	١,٢٦٩	٠,٢٨٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٩٨٨,٤٢٧	٢٤٨	١٠٤,٧٩٢		
	الكلي	٢٦٣٨٧,٢٥٠	٢٥١			
الميل نحو التدريس التشاركي	بين المجموعات	٣٣٥,٥٧٦	٣	١١١,٨٥٩	١,٣٠٤	٠,٢٧٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٢٦٧,١٠٣	٢٤٨	٨٥,٧٥٤		
	الكلي	٢١٦٠٢,٦٧٩	٢٥١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤٥٦,٩٩٦	٣	٤٨٥,٦٦٥	١,٣٩١	٠,٢٤٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٦٥٦٠,٤٣٣	٢٤٨	٣٤٩,٠٣٤		
	الكلي	٨٨٠١٧,٤٢٩	٢٥١			

تشير النتائج المعروضة في جداول (١٢و١٣) إلى عدم وجود فروق دالة ما بين المجموعات في الاتجاه نحو التدريس التشاركي تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

رابعًا: بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائية، متوسطة) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٤)

دلالة الفروق في الاتجاه نحو التدريس التشاركي وفقًا للمرحلة الدراسية (درجات الحرية = ٢٥٠)

الاتجاهات نحو التدريس التشاركي	المرحلة الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستعداد لتقاسم المسؤولية	ابتدائية	٥٣,٤٧٥	١٠,٨٩١	٠,٥٣٣	٠,٥٩٤ غير دالة
	متوسطة	٥٢,٧٢٠	٨,٦٠٦		
الميل نحو التدريس التشاركي	ابتدائية	٥٥,٣٨٩	٩,٥٤٤	٠,١٩٥	٠,٨٤٥ غير دالة
	متوسطة	٥٥,٦٤٠	٨,٦٧٤		
الدرجة الكلية	ابتدائية	١٠٨,٨٦٤	١٩,٨٠٢	٠,١٩٥	٠,٨٤٥ غير دالة
	متوسطة	١٠٨,٣٦٠	١٦,٠١٩		

تظهر النتائج المعروضة في جدول (١٤) أنهلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التدريس التشاركي، فيما يتعلق بالدرجة الكلية والأبعاد ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول:

يتضح من جدول (٨) وشكل (١) أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام للدرجات الكلية على المقياس ٣,٦٢٤، وتحقق بعدي المقياس بدرجة كبيرة، وجاء في الترتيب الأول بعد الميل نحو التدريس التشاركي بمتوسط وزني ٣,٦٩٨، يليه في الترتيب الثاني الاستعداد لتقاسم المسؤولية بمتوسط وزني ٣,٥٥٠، كما أظهرت الدرجة الكلية للمقياس متوسط حسابي قدره ٣,٦٢٤، وبالرجوع إلي جدول (١)

نجد أن الاتجاه نحو التدريس التشاركي متحقق بدرجة كبيرة لكل من معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Russell, 2018) من أن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي، نظرًا لأهمية التدريس التشاركي في زيادة فاعلية التدريس حيث أشار (Lehane & Senior, 2019) إلى فاعلية التدريس التشاركي في تحصيل الطلاب، كما أشارت دراسة (الماجد & الباش، ٢٠١٨) التي قامت بتحليل الأدبيات العلمية حول فاعلية التدريس التشاركي في تنمية تحصيل الطلابحيث تبين انه أجمعت الدراسات على فاعلية التدريس التشاركي في زيادة تحصيل الطلابمما كان له بالغ الأثر في وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي. كما اشار(CASSERLY & PADDEN, 2018) على أهمية التدريس التشاركي في تلبية احتياجات الطلابمما ينعكس ايجابيًا أيضًا على اتجاهات المعلمين نحو التدريس التشاركي.

وترى الباحثة أن تحقق الاتجاهات الإيجابية للتدريس التشاركي يتفق مع الأدبيات والدراسات العلمية التي تناولت الموضوع، إلا انها ترى عدم تحقق الاتجاه بدرجة كبيرة إلى أهمية عنصر التعاون في التخطيط للتدريس التشاركي ما بين معلم التعليم العام ومعلم صعوبات التعلم والتي أشارت النتائج إلى الأهمية الكبيرة التي يعنيها ذلك التعاون في عملية التخطيط للتدريس التشاركي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير نتائج البحثالحالية إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في بعدي المقياس وهما الاستعداد لتقاسم المسؤولية والميل نحو التدريس التشاركي بالإضافة إلى الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي. حيث تشير النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لكلا المعلمين (معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم).وتتفق نتائجالبحثالحالية مع ما أشار إليه كل من (RUSSELL, 2018); الماجد & الباش، ٢٠١٨) أن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي، وقد تعزو الباحثة تلك الاتجاهات الإيجابية إلى إدراك معلمي التعليم العام ومعلمي

صعوبات التعلم لأهمية استخدام التدريس التشاركي في زيادة فاعلية التدريس وزيادة تحصيل الطلاب في الدرس سواء طلاب التعليم العام، أو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس ايجابيًا على اتجاهات المعلمين نحو التدريس التشاركي ويتفق ذلك مع ما أشار إليه(Casserly & Padden, 2018) إلى وجود اتجاه إيجابي ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة نحو تدريس الطلاب يرجع لإدراك المعلمين لأهمية التدريس التشاركي في تحقيق فاعلية العملية التعليمية، كما أن تلك الاتجاهات الإيجابية لا تختلف باختلاف نوع المعلم سواءً كان معلم للتعليم العام، أو معلم للتربية الخاصة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أولًا النوع:

أظهرت نتائج هذاالبحثعدم وجود فروق دالة احصائيًا ما بين المعلمين والمعلمات في أبعاد مقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي، كذلك لم تظهر النتائج وجود فروقق ما بين المجموعتين في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التدريس التشاركي، مما أشار إلى أن عامل النوع ليس له تأثير نحو الاتجاه نحو التدريس التشاركي ما بين المعلمين والمعلمات وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Krammer et al., 2018) والتي أظهرت أن النوع عامل غير مؤثر في الاتجاه نحو التدريس التشاركي، بينما أشارت الدراسة على أن هناك اجماع ما بين المعلمين والمعلمات علي أهمية التدريس التشاركي في تحقيق الفاعلية في العملية التعليمية، ويتفق (Shin et al., 2016) مع تلك النتائج إلى أن هناك اعتقاد سائد ما بين المعلمين والمعلمات بأهمية التدريس التشاركي وعلىالرغم من ذلك يلعب التأثير الشخصي دور في تحسين فاعلية التدريس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأهمية التدريس التشاركي والفائدة المرجوة منه لدى الطلاب والطالبات على حد سواء. ومن جهة أخرى، تتعارض نتائج البحثالحالية مع نتائج دراسة (باقبص، ٢٠١٨) والتي أشارت فيها إلى أن المعلمات لهن اتجاهات إيجابية أكثر من المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي وقد يرجع هذا الاختلاف إلى أن دراسة باقبص كانت تدرس استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي بينما البحثالحالي كان يهدف إلى التعرف على الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التدريس التشاركي، ووجود الاتجاه لا يعني الاستخدام الفعلي حيث أن الاتجاه

هـو عامـل مساعد ومحرك للفعل ولكن ليس بالضـرورة الاستخدام في الأمر الواقع (Duran et al.,2019).

ثانيًا المؤهل:

بينمـا أظهـرت نتائجالبحثالحالية وجود فروق بين أفـراد العينة وفق متغير المؤهـل، حيـث تشـير النتائـج إلى وجـود فـروق بـين المعلمـين الحاصلين علـى درجة البكالوريوس والمعلمـين الحاصلـين علـى درجـة الماجستـير فأعلى لصالـح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى في بعد مقياس الاتجاه نحو التدريس التشاركي وفـق الدرجـة الكليـة للمقياس لصالح المؤهل الأعلى. وقد يعـزى ذلك حصول المعلم علـى مؤهـل علمي أعلى يجعله أكـثر انفتاحا وعلما بتهيئة البيئـة التعليمية لجميع فئات الطلاب، وذلك نتيجة النمو المهني بعد الحصول على مؤهل أعلى. حيث اتفقت نتائـج البحثالحاليـة مـع دراسـة Pancsofar and Petroff (2013) أن هناك ارتبـاط بـين فرص التطوير المهني بالاتجاهات الإيجابيـة نحو التدريس التشاركي. إضافـة إلى ذلـك، تتفق هذه النتيجة مع أشار إليه (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007) مـن أن المعلمـين الذيـن تم إعدادهـم وتطويرهم في برامج أثناء الخدمة مثل برامج الدراسات العليا يكونوا أكثر ميلًا نحو التدريس التشاركي وتحقيـق أهدافـه، كمـا أنهم يكونون أكثر ثقـة في قدراتهم أثناء الدروس التشاركية ومن ثم يكونون أكثر اتجاهًا نحو التدريس التشاركي.

ثالثًا الخبرة:

تشـير نتائـج هذاالبحثإلى عدم وجـود فروق بين المجموعـات في الاتجاه نحو التدريـس التشاركـي تختلـف باختـلاف سنـوات الخبـرة. بشـكل عام، كانـت اتجاهات المعلمـون إيجابيـة حول التدريس التشاركي ولم يكن للخبرة أثر في ذلك حيث تفسر الباحثـة ان وعـي المعلمين ومعرفتهم باختلاف خبراتهم بأهمية التدريس التشاركي وانتشارهـا بين التربويـين كاستراتيجية حديثة لتدريـس ذوي صعوبات التعلم، قد تكـون السبـب في ذلك وتتفق نتائج البحثالحالية مع دراسة (Smith, 2008) حيث أشارت انه لم يكن لسنوات الخبرة في التدريس أي ارتباط في اتجاهاتهم نحو الدمج والتدريس التشاركي. إضافة إلى ذلك ان التدريس التشاركي تعد ممارسة تعزز مهارات التعـاون وتزيد من مشاركة الطلاب وتحسن مستوى التعليم في الفصول الدراسية، كمـا انهـا تزيـد مـن النمـو المهنـي للمعلمـين المشاركـين (Raybould, 2017).

رابعًا المرحلة الدراسية:

تشير نتائج البحثالحالية إلى عدم وجود فروق دالةما بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسط في الاتجاه نحو التدريس التشاركي، مما أشار إلى عدم تأثر الاتجاه بالمرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بالتدريس بها، وترى الباحثة أن الاتجاه يتحقق نحو التدريس التشاركي من خلال الخبرات التي مر بها المعلم في التدريس التشاركي أكبر من كونها نتيجة للمرحلة التي يقوم المعلم بالتدريس فيها، حيث أشار (DURAN ET AL., 2019) إلى أن اتجاه المعلم نحو التدريس التشاركي لا يتحدد بالمرحلة التي يقوم المعلم فيها بالتدريس ولكن يرتبط بالشكل الأكبر بخبرات المعلم وممارسته للتدريس التشاركي في أي مرحلة كانت. كما اتفقت نتائج هذا البحثمع دراسة(SIKER, 2015)حيث لا يوجد تأثير باتجاهات المعلمين نحو التدريس التشاركي تعود لمستو الصف، أو المرحلة الدراسية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصي بما يلي:

١) على القائمين على وضع السياسات التعليمية بوضع البرامج والخطط التنفيذية بتطبيق التدريس التشاركي في التعليم العام.
٢) التخطيط لعدد من الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير جوانب المشاركة الفعالة ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.
٣) تضمين استراتيجية التدريس التشاركي في برامج إعداد المعلم سواء برامج إعداد معلم التعليم، أو اعداد معلم صعوبات التعلم.
٤) الاهتمام ببرامج تطوير المعلمين أثناء الخدمة من خلال برامج الدراسات العليا ومن خلال برامج الدورات التدريبية المقدمة لهم.
٥) إجراء دراسة مسحية على عينة أكبر، وفي مناطق مختلفة من المملكة سيسهم ذلك بالحصول على نتائج يمكن تعميمها على مستوى المملكة العربية السعودية.

المراجع

أبا حسين، وداد (٢٠١٤). طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم. **مجلة رسالة التربية وعلو النفس: مصر** (٤٨) ، ١٨٩- ٢١٤.

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

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

باقبص، حنان (٢٠١٨). مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها. **المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود،** (٧)، ١٣٧-١٦٧.

الحارثي، صبحي (٢٠١٥). إستراتيجيات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي،** (٤١)، ٤٠١-٤٣٠.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٤). دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية.**مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود،** ١٦، (٢)،٧٩٣ ٨٤٢ .

السرطاوي، زياد،وقراقيش، صفا. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٣** (١١)، ١-٣٨.

العايد، واصف، و كمال، سيد (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة و برامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. **مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية،** ١٤٦، (١) ، ٥٠١- ٥٤٦.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٢). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،.

الماجد، فاطمة، والباش، نورة (٢٠١٨). التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٦)، ١-٣٠.**

مجدي عزيز ابراهيم (٢٠٠٠): **موسوعة المناهج التربوية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

محمد، عادل عبدالله (٢٠١٣). التوصيف الوظيفي لمساعد معلم التربية الخاصة. **مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، (٤)، ٣١٢-٣٢٧.**

محمد، عادل عبد الله (٢٠١٣). التوصيف الوظيفي لمساعد معلم التربية الخاصة. **مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، (٤)، ٣١٢-٣٢٧.**

الموسى، ناصر (٢٠١٤). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام **ورقة عمل مقدمة للمعرض والمنتدى الدولي للتعليم. التربية الخاصة تنمية مستدامة في علم متغير.**

Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. European Journal of Special Needs Education, 33(4), 555-571.

Drietz, A. G. (2003). How students on individual education plans perceive team teaching (Order No. 1414185). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305237242).

Duran, D., Corcelles, M., Flores, M., & Miquel, E. (2019). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. Professional Development in Education, 1-10.

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.

Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. Teacher education and special education, 30(1), 13-23.

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52(2), 12-20.

Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams–what are the influencing factors? Educational Studies, 44(1), 99-114.

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.

Montgomery, M. S., & Akerson, A. (2019). Facilitating Collaboration through a Co-Teaching Field Experience. Networks: An Online Journal for Teacher Research, 21(1), 2.

Naraian, S. (2010). General, special and… inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. Teaching and Teacher Education, 26(8), 1677-1686.

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.

Raybould, V. (2017). Teacher Perceptions of the Successful Implementation of Co-teaching Services.

Rea, P.J., & Connell, J. (2005). Minding the fine points of co-teaching. Education Digest, 71, 29- 35.

Russell, D. (2018). Investigating a Framework for Successful Co-teaching to Support Inclusion in an Elementary School Setting.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional children, 73(4), 392-416.

Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. International Journal of Inclusive Education, 20(1), 91-107.

Siker, J. R. (2015). An arranged marriage: Special and general educators› preliminary openness to co-teaching (Order No. 3720828). Available from ProQuest Central. (1719670693).

Smith, C. T. (2008). An analysis of special education teachers› overall sense of efficacy beliefs and attitudes toward co-taught classrooms (Order No. 3337469). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (288037995).

Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. Remedial and Special Education, 31(2), 126-142.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning: Corwin Press.

Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996).Planning for effective co-teaching: The key tosuccessful inclusion. Remedial and Special Education, 17(4), 255–265.

Wilson, G.L., & Michaels, C.A. (2006). General and special education students› perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. Reading & Writing Quarterly, 22, 205-225.

Winnick, J., & Porretta, D. (2016). Adapted Physical Education and Sport, 6E: Human Kinetics.