المجلد (٦)، العدد (٢٤)، الجزء الثاني، مايو ٢٠١٨، ص ص ١ – ٣٠

التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات

إعداد

أ/ فاطمة صالح الماجد
مشرفة تربية خاصة
إدارة التعليم بمحافظة المجمعة

أ/ نورة إبراهيم الباش
محاضر
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

DOI: 10.12816/0051252

التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل: مراجعة أدبيات

إعداد
أ/ فاطمة صالح الماجد (*) & أ/ نورة إبراهيم الباش (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى مراجعة الأدبيات العلمية لتحليل رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه والأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية مُحكَّمة باللغة الإنجليزية في الفترة من ٢٠١٠م –٢٠١٧م، وذلك في موضوع التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل فيما يتعلق بـ (الاتجاهات، المتطلبات، الممارسات، الفوائد، العوائق). وقد تم استخدام قواعد البيانات الالكترونية التالية في البحث عن الأدبيات ذات الصلة: (Google Scholar, ERIC, ProQuest, EBSCO). ثم تم مراجعة الأدبيات وتحليلها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي تنوعت بين الإيجابية والسلبية ولكن كان يغلب عليها الاتجاهات الإيجابية، كما كشفت النتائج أن هناك مجموعة من المتطلبات اللازمة لتطبيق ممارسات التدريس التشاركي بالشكل الفعَّال كان من أهمها التطوير المهني للمعلمين، فضلًا عن وجود بعض النماذج الشائعة لممارسات التدريس التشاركي أكثر من غيرها في الفصول الشاملة، كما كشفت نتائج الدراسة قوة تأثير التدريس التشاركي على الخبرات التعليمية والتفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء. فضلًا عن الفوائد العائدة على معلمي التعليم العام والخاص، وأخيرًا كشفت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون تنفيذ التدريس التشاركي بالشكل المطلوب. ويمكن استنتاج بأنه ما زال هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات خصوصًا التجريبية منها في هذا الموضوع لمواصلة بحث كيفية تنفيذ التدريس التشاركي بشكل فعَّال في مدارس الدمج الشامل.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي، التضمين، الإدراج، الدمج الشامل.

(*) مشرفة تربوية في إدارة التعليم بمحافظة المجمعة- إيميل: f.al-majed@hotmail.com.
(**) كلية التربية- جامعة الملك فيصل - إيميل:nebrahim.1410@gmail.com.

Co-teaching between Special Education Teachers and General Education Teachers in Full Inclusive Schools: A Literature Review

Mrs. Fatimah Saleh Almajed(*) & Mrs. Nourah Ibrahim Albash(**)

Abstract

The current study aimed to review literary scientific studies to analyze masters and thesis dissertations and scientific researches that are published in arbitrated scientific magazines in the period of 2010-2017 in English literature related to co-teaching among special education teachers and public education teacher within comprehensive integration schools in terms of (attitudes, requirements, practices, benefits and impediments), electronic databases were used in searching for the related literary works such as (Google Scholar, ERIC, ProQuest, EBSCO). the studies were reviewed and analyzed. and the results showed that the attitudes towards co-teaching varied between positivity and negativity, but the positive attitudes prevailed, the studies also showed that there are some requirements needed for applying co-teaching practices effectively, the most of important of them is professional development of teachers, as well as the existence of models of co-teaching practices which are more common than these which are applied in comprehensive classrooms, the results also showed the strong impact of co-teaching on teaching experiences and social interaction among disabled and normal students, in addition to benefits for special and public education teachers, and at last, the study revealed that there are a group of impediments which hinder the effective application on co-teaching. it can be concluded that there still a need for more researches specially experimental researches in this field to continue searching for how to effectively apply co-teaching within comprehensive integration schools.

Keywords: Co-teaching, inclusion, enlisting, comprehensive integration.

(*) Education Department in Al-Majma'a Governorate. Email: f.al-majed@hotmail.com.
(**) Faculty of Education, King Faisal University. Email: nebrahim.1410@gmail.com.

مقدمة

حث التقارب بين الضغوطات التشريعية الصادرة من الدول المختلفة المعلمين على إيجاد طرق فعَّالة لتوفير تعليم عالي الجودة للطلاب ذوي الإعاقة. وقد ظهرت العديد من القوانين والتشريعات التي تؤكد صراحة أن الطلاب ذوي الإعاقة سيحصلون على تعليمهم (إلى أقصى حد ممكن) مع أقرانهم العاديين، مع تقديم المعينات والخدمات الإضافية الملائمة، والمعروفة باسم توفير البيئات الأقل تقييدًا. ومن هذه القوانين قانون كل طالب ينجح the Every Student Succeeds وقانون التعليم لجميع الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) وبموجب هذه القوانين، يجب على موظفي المدارس تحديد الدعم الضروري لضمان تعليم الطلاب في بيئة التعليم العام إلى أقصى حد ممكن (Solis, Vaughn, Swanson &Mcculley, 2012; Lee, 2015).

وبذلك فقد شجعت سياسات التعليم الاتحادية الأخيرة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة على العمل معًا بشكل أكثر تعاون للسماح للطلاب بالوصول إلى المناهج الدراسية الموحدة؛ حيث أصبح هناك تركيز أكبر على فهم كيفية مشاركة المعلمين في التدريس وكيف يمكن توزيع الأدوار في المناهج مما يساعد على التوصل إلى النتائج المطلوبة مع الطلاب ذوي الإعاقة (Simpson, Thurston &James, 2014). وبالتالي فإن تطوير أساليب التدريس في العملية التعليمية التي تأخذ بالاعتبار جميع الطلاب أصبحت مهمة رئيسية في وضع الفصول الدراسية الشاملة (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014).

ومن البدائل التربوية التي أثبتت فاعليتها في هذا الإطار نموذج التدريس التشاركي، الذي يعتبر النموذج الأكثر انتشارًا في الولايات المتحدة الأمريكية؛ ذلك أنه في عام ١٩٩٥م نشرت الدراسة الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية تقريرًا يفيد بأن التدريس التشاركي أصبح هو النموذج الأكثر شيوعًا لمواجهة الاحتياجات المختلفة للطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (أباحسين، والحسين، ٢٠١٦). كما أكد راندولف Randolph (2017) على أن العديد من المدارس العادية طبقت نموذجًا للتدريس التشاركي لمقابلة احتياجات مجموعة متنوعة من الطلاب ذوي الإعاقة بنجاح. ذلك أن هذا النموذج يعالج مسألة إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول

الدراسية العادية مع القضاء في الوقت نفسه على معضلة أن يكون جميع المعلمين مؤهلين تأهيلًا عاليًا في المواضيع التي يقومون بتدريسها (Nichols, Dowdy& Nichols, 2010).

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من المختصين يربطون بين الوصول إلى الدمج الشامل والتدريس التشاركي؛ ذلك أن تطبيق هذا النوع من التدريس يضمن للتلميذ البقاء وقتًا أطول داخل الفصل العادي، كما يضمن له تلقي المعلومات بالتزامن مع زملائه العاديين دون الحاجة إلى مغادرة الفصل (هالاهان، وكوفمان، ٢٠٠٨؛ Solis & et al, 2012). وبذلك فقد اختار العديد من المربين التدريس التشاركي باعتباره أنسب طريقة لتقديم الخدمات التعليمية لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة (Brown, Howerter& Morgan,2013).

وباعتبارها مجموعة من الأبحاث تبدأ في التراكم، فإن طريقة مفيدة لتحديد النتائج المتقاربة هي تقنيات التحليل ومراجعة الأدبيات؛ حيث توفر هذه المراجعة المنهجية لمجموعة من البحوث دراسة معايير الإدماج وتحليل النتائج، إذ تمت كتابة العديد من الأبحاث والدراسات التي تستعرض فعالية الإدماج والتدريس التشاركي على مدى السنوات الماضية. وبالتالي تقدم هذه الدراسة موجزًا وصفيًا، أو توليفًا للمراجعات الأدبية لوصف النتائج الهامة المتعلقة بكل من التدريس التشاركي والدمج الشامل. ولأن الموضوعات ذات صلة وثيقة، فإننا نعتقد أن توليف النتائج من كليهما سيوفر معلومات مفيدة لموظفي المدرسة فيما يتعلق بالموضوع الأوسع لتسهيل تعاون المعلمين داخل المدارس كوسيلة لتحسين نتائج الطلاب.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التدريس التشاركي طريقة تستخدم على نطاق واسع لإدراج ودعم الطلاب ذوي الإعاقة لتوفير الفرصة لجميع الطلاب على قدم المساواة للوصول إلى التعليم العام. ومع ذلك، فهناك ندرة في البحوث حول تنفيذ هذا النوع من التدريس والنتائج المترتبة عليه (Rivera, McMahon & Keys, 2014). إذ تتطلب تعقيدات توفير تعليم للطلاب ذوي الإعاقة في إطار سياقات تعليمية مناسبة قدرًا كبيرًا من التعاون بين المعلمين وغيرهم من العاملين في المدارس. ولضمان اتساق عملية صنع القرار مع الممارسات القائمة على الأدلة، فإن فهم البحوث المتعلقة بالتعاون في البيئات المدرسية الشاملة والتدريس التشاركي يوفر أساسًا تجريبيًا لصنع القرار في بيئات الدمج الشامل (Solis &et al, 2012).

وانبثاقًا من الفلسفة التربوية التي تُعنى بالأطفال ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل والمرتكزة على أن كل طفل لديه الحق في الحصول على تعليم مشابه للتعليم العادي، فقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث بعض التدخلات التي تساعد في تحقيق ذلك منها التدريس التشاركي؛ حيث يعتبر الإنتاج العلمي المتمثل في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه وبحوث المجلات هو الرافد الرئيسي للمعرفة الإنسانية في تزويدنا بأفضل الطرق والاستراتيجيات. ومن هذا المنطلق فقد جاءت الدراسة الحالية التي تهدف إلى تحليل الأدبيات في موضوع التدريس التشاركي. وعليه تكمن مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما هي الاتجاهات نحو التدريس التشاركي؟

٢- ما هي متطلبات تطبيق التدريس التشاركي؟

٣- ما هي الممارسات الشائعة للتدريس التشاركي؟

٤- ما هي الفوائد العائدة من التدريس التشاركي؟

٥- ما هي معوقات تطبيق التدريس التشاركي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استعراض أهم النتائج التي توصلت لها الدراسات العلمية في الفترة (٢٠١٠-٢٠١٧م) في مجال (الاتجاهات-المتطلبات-الممارسات-الفوائد-المعوقات) للتدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في مدارس الدمج الشامل.

أهمية الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية من أول المبادرات البحثية العربية التي تتطرق لمناقشة التدريس التشاركي في ظل ندرة البحوث والدراسات العلمية في العالم العربي التي تناولت هذا الموضوع – في حدود علم الباحثات-. وتسعى الدراسة الحالية إلى توظيف البحث العلمي لرفع مستوى الوعي بالتدريس التشاركي، وتوفير إطار نظري عنه لإثراء البحث التربوي. وسد حاجة الميدان إلى وجود أدلة إرشادية مُيَّسرة تعين المعلمين في زيادة صقل مهاراتهم المتعلقة بتوسيع فرص مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء في برامجهم، وأنشطتهم التعليمية، والارتقاء بالخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لهم من خلال تنفيذ ممارسات التدريس التشاركي، ومساعدتهم لأخذ نتائجها بعين الاعتبار عند تطبيقه وتقييمه.

محـــددات الـدراســة:

الحدود الموضوعية: شملت الدراسة تغطية موضوعات التدريس التشاركي في كل من الرسائل والأطروحات والدراسات المنشورة في المجلات العلمية المحكمة باللغة الإنجليزية.

الحدود الزمنية: شملت الدراسة مراجعة الأدبيات العلمية في الفترة من ٢٠١٠ -٢٠١٧م.

مصطلحـات الـدراســة:

١- التدريس التشاركي: هو نموذج للتدريس يمثل شراكة بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام أو متخصص آخر لغرض مشترك، وتقديم التعليم إلى مجموعة متنوعة من الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقة، في بيئة التعليم العام وفق الطريقة التي تلبي احتياجات التعلم بشكل مرن ومتعمد (Friend, 2008).

- **إجرائيًا:** هو شراكة وتعاون كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في تدريس المادة العلمية للطلاب ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل.

٢- معلمي التربية الخاصة: "هم معلمون متخصصون في التربية الخاصة ويشتركون بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ،١٤٣٧: ٧).

٣- معلمي التعليم العام: " هم المعلمون المتخصصون في مجال محدد ويقومون بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ،١٤٣٧: ٧).

- **إجرائيًا:** هم جميع المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مدارس الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، في المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.

٤- الدمج الشامل: هو "دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي العادي وذلك لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي والاجتماعي بالمدرسة، حيث يتم تكييف البرنامج التعليمي في الفصل العادي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية، وكذلك تكييف البرنامج الاجتماعي في المدرسة لتحقيق التفاعل مع الطلاب العاديين وتقبلهم، ويكون معلم الفصل العادي هو المسئول عن برنامج الطفل الأكاديمي والاجتماعي" (برادلي، سيرز، وسوتلك، ٢٠١١: ٤٨).

- **إجرائيًا:** هو تواجد الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في نفس الفصل الدراسي داخل المدارس العادية مع تقديم الخدمات المساندة لهم.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية وأسئلتها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي عرفه بيرلسون (١٩٥٢)على أنه عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال. في (العساف، ٢٠٠٦). ومن خلال توظيف هذا المنهج تمت مراجعة الأدبيات العلمية المنشورة التي تناولت التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ومن ثم تحليلها.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٤١) رسالة وأطروحة ودراسة علمية منشورة تناولت موضوع التدريس التشاركي ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية:

١- تحديد مجموعة من المفردات المفتاحية للبحث في قواعد المعلومات باللغة الإنجليزية، والتي شملت ما يلي: (Co-teaching, Co-teacher, Co-teaching & Inclucion, Collaborative teaching, team teaching, co-taught, Full Inclucion).

٢- الاستفادة من الشبكة العنكبوتية للبحث في العديد من قواعد البيانات مثل: (Google Scholar, ERIC, ProQuest, EBSCO). حيث تضمنت محركات البحث المدخلة- إما بشكل مستقل أو مركب-مجموعة المفاهيم والعبارات ذات العلاقة بموضوع الدراسة المحددة مسبقًا.

٣- ترشيح الأدبيات العلمية التي تم تضمينها في الدراسة وفق المعايير والشروط الآتية: أن تستهدف الدراسة مناقشة موضوع التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في مدارس الدمج الشامل، أن تكون الدراسة منشورة باللغة الإنجليزية، أن تكون الدراسة من ضمن رسائل الماجستير أو أطروحات الدكتوراه أو البحوث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة خلال الفترة ما بين (٢٠١٠-٢٠١٧م)، توفر النص الكامل للدراسة.

٤- تفنيد الأدبيات العلمية التي توفرت فيها هذه المعايير وتحليلها ومن ثم تبويبها. حيث بلغ إجمالي الأدبيات التي استوفت هذه المعايير (٤١) دراسة، اتبعت جميعها المنهج الوصفي، فيما عدا واحدة اتبعت المنهج التجريبي، وقد تراوحت بين النوعية والكمية والمختلطة، كما تراوحت بين الرسائل والأطروحات العلمية التي بلغ عددها (١٢) رسالة وأطروحة، والدراسات العلمية المنشورة

التي بلغ عددها (٢٩) دراسة علمية، وقد تناولت تلك الدراسات موضوعات مختلفة منها: الاتجاهات، المتطلبات، الممارسات، الفوائد، المعوقات للتدريس التشاركي.

الإجابة على أسئلة الدراسة:

لقد قامت الباحثتان بمراجعة ما يقارب (٤١) دراسة مما استوفت معايير الاختيار التي سبق توضيحها تحت "عينة الدراسة"، حيث تم تحليل هذه الدراسات وتفنيد نتائجها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على التساؤلات. ويعرض الجدول رقم (١) مؤلفو كل دراسة وتاريخ النشر والهدف والمنهج والنتائج الرئيسية.

جدول رقم (١)
دراسات حول التدريس التشاركي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في مدارس الدمج الشامل

م	المؤلفين تاريخ النشر	الهدف	المنهج	النتائج الرئيسية
١	**Mote (2010)**	المقارنة بين تحصيل القراءة لدى الطلبة في كل من غرفة المصادر والتدريس التشاركي.	وصفي مقارن كمي	أن الطلاب ذوي الإعاقة قد يستفيدون من أي وضع تعليمي سواء كان من خلال التدريس التشاركي أو غرفة المصادر.
٢	**Gurgur & Uzuner (2010)**	تحليل آراء المعلمين في فصول الدمج حول التدريس التشاركي.	وصفي تحليلي نوعي	هناك أهمية كبيرة للتخطيط للاجتماعات، كما أن هناك نوع من الغموض حول أدوار ومسؤوليات المعلمين في التدريس التشاركي.
٣	**Cramer, Liston, Nevin & Jacqueline (2010)**	معرفة المهارات والتخصصات المهنية التي يحتاجها المعلمون لتطبيق التدريس التشاركي.	وصفي تحليلي نوعي	أن هناك حاجة إلى وصف ممارسات التدريس التشاركي الناجحة ومناقشة الاحتياجات المقدرة للمعلمين الحالية للتخطيط المستقبلي لسياسات وممارسات إعداد التدريس التشاركي.
٤	**Saloviita &Takala (2010)**	مسح التكرار الفعلي للتدريس التشاركي بين مختلف فئات المعلمين في مدرسة شاملة.	وصفي كمي	أن التدريس التشاركي كان ظاهرة واسعة الانتشار بين معلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف الخاصة ولكنه أقل انتشارًا بين مجموعات المعلمين الأخرى.
٥	**Florian & Linklater (2010)**	التوصل إلى نتائج دورة أولية لتدريب المعلمين على المهارات اللازمة للتدريس التشاركي في الفصول الشاملة.	وصفي مختلط	أن الدورة ساهمت في نوع من الاحتراف المعزز في التدريس التشاركي إذ تم تشجيع المعلمين على تعريف أنفسهم بأنهم "ممارسون شاملون" وتوثيق بعض الاستراتيجيات لمساعدة ذوي الإعاقة.
٦	**Bruffy (2012)**	تحديد نتائج التدريس التشاركي على الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي للطلاب.	وصفي نوعي	أن التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي للطلاب قد ازداد نتيجة لاستخدام التدريس التشاركي في بيئات الدمج الشامل.
٧	**Rytivaara &Kershner**	استكشاف اراء المعلمين في الكشف عن التعليم المهني	وصفي نوعي	أن بناء المعرفة المشتركة وتنفيذ الأفكار الجديدة الناتجة في الممارسة العملية كانت عاملًا حاسمًا في التدريس

م	المؤلفين تاريخ النشر	الهدف	المنهج	النتائج الرئيسية
	(2012)	وبناء المعرفة المشتركة في سياق التدريس التشاركي.		التشاركي، كما أن تجارب التدريس التشاركي قد تدعم المعلمين في الوفاء بمسؤولياتهم المهنية بفعالية.
٨	**Solis, Vaughn, Swanson &Mcculley (2012)**	إعداد ملخص لمجموعات التضمين والتدريس التشاركي لفهم أفضل لقاعدة الأدلة المرتبطة بالنماذج التعاونية للتعليم.	وصفي مراجعة أدبيات	تم تحديد موضوعات مشتركة، والتي تضمنت: نماذج تعاونية؛ نتائج الطلاب؛ قضايا دعم المعلمين؛ والمواقف، والمعتقدات، وتصورات النماذج التعاونية. وتوفر النتائج أساسًا تجريبيًا لمساعدة المعلمين في اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة لممارسات التدريس التشاركي.
٩	**Van Hover ,Hicks & Sayeski (2012)**	استكشاف كيف يمكن لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام أن يكونا على دراية بالعمل معًا.	وصفي نوعي	أن معلم التعليم العام والتربية الخاصة كانا متعاونان، وهما يقدمان نموذجًا للتدريس التشاركي مما يطور علاقة عمل إيجابية ومنتجة. كما أوضح معلم التربية الخاصة رؤية طموحة أكثر قليلاً.
١٠	**Takala& Uusitalo-Malmivaaa (2012)**	استكشاف تطوير التدريس التشاركي في أربعة مدارس مختلفة في فنلندا لمدة عام واحد.	وصفي تتبعي كمي	أن المواقف تجاه التدريس التشاركي كانت إيجابية. كما كان معلمو التربية الخاصة أكثر خبرة في التدريس التشاركي. وكان السبب الأكثر شيوعًا لعدم المشاركة في التدريس هو عدم وجود وقت للتخطيط.
١١	**Walsh (2012)**	استعراض نتائج بحوث النظام المدرسي المحلي في ميريلاند خلال فترة العشرين عام.	وصفي مراجعة أدبيات	أن تحسين أداء الطلاب ذوي الإعاقة يرتبط بزيادة فرص الوصول إلى التعليم العام من خلال التدريس التشاركي. كما يؤدي إلى مشاركة ناجحة للطلاب في تقييمات الدولة.
١٢	**Kamens, Susko & Elliott (2013)**	المعرفة الإدارية وممارسات المديرين المرتبطة بتقييم المعلمين المتشاركين والإشراف عليهم في فصول الدمج.	وصفي كمي	أن معظم المديرين لم يحصلوا على محتوى ثابت بالمعرفة المرتبطة بتسهيل التدريس التشاركي، كما أن الكثير منهم استطاعوا وصف ممارسات التدريس التشاركي الفعَّالة وذكروا بأنهم بعيدين عن تحقيقها في مدارسهم.
١٣	**Tremblay (2013)**	المقارنة بين نتائج (التدريس التشاركي مع الدمج، والتدريس في فصول التعليم الخاص) وأثرها على التحصيل الدراسي.	تجريبي كمي	لا يوجد فرق كبير بين النموذجين من حيث الأفراد المستهدفين والأهداف والموارد المخصصة، كما لوحظت فروق في التأثيرات على نتائج الطلاب في القراءة والكتابة وعلى الحضور لصالح التدريس التشاركي.
١٤	**Radić-Šestic, Radovanović, Milanović-Dobrota, Slavkovic &Langović-Milicvi (2013)**	تحديد العلاقة بين معلمي التعليم العام والخاص ضمن العمل الجماعي، من خلال نماذج مختلفة منها (التدريس التشاركي) للتعليم الشامل وتحديد العوامل الاجتماعية والديموغرافية التي تؤثر على العمل بروح الفريق الواحد.	وصفي كمي	ليس هناك فرق بين معلمي التعليم العام والتعليم الخاص في تصورهم لأربعة أبعاد منها (التدريس التشاركي) للتعليم الشامل من أصل ستة أبعاد لاستبانة العمل الجماعي. وهم يدركون البيئة التي يعمل فيها الفريق، لديهم سلوكيات وقدرات مماثلة، يحترمون قيم العمل الجماعي. وهذا يعني أن العلاقات المتبادلة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم

م	المؤلفين تاريخ النشر	الهدف	المنهج	النتائج الرئيسية
				العام مهمة في التدريس التشاركي.
١٥	**Pancsofar, &Petrof (2013)**	النظر في دور فرص التطوير المهني قبل الخدمة وأثناء الخدمة في التدريس التشاركي.	وصفي تحليلي كمي	أن التطوير المهني للتدريس التشاركي كان مرتبطًا بشكل كبير بكل نتيجة من نتائج المعلمين. وكان المعلمون الذين يتاح لهم فرص أكثر تكرارًا أثناء الخدمة أكثر ثقة في ممارساتهم، وأظهروا مواقف أكثر إيجابية.
١٦	**Indelicato (2014)**	تحديد استراتيجيات التدريس التشاركي الفعالة لتحسين علاقات المعلمين المشاركين في التدريس التشاركي.	وصفي تحليلي كمي	أن أغلب المشاركين يشعرون أن العمل ليس مقسم بالتساوي بينهم، كما أن الأدوار والتوقعات لا يتم توضيحها قبل بداية العمل. كما أظهرت النتائج أن نموذج " معلم واحد ومساعد واحد" هو أكثر نموذج مستخدم. كما يعترف المعلمون بأنهم لا يمتلكون المعرفة بالنماذج الستة في التدريس التشاركي.
١٧	**Taylor (2014)**	استكشاف الخبرات التي يعيشها المعلمون المتشاركون ومديريهم من أجل تحسين التدريس التشاركي.	وصفي تحليلي نوعي	أن المعلمين والمديرين كانت لديهم تصورات متشابهة عن التدريس التشاركي؛ حيث يعتقد جميعهم أن له فوائد اجتماعية وتعليمية تعود على الطلاب، كما أن العلاقات فيما بينهم تبنى بسبب الثقة في تدريس بعضهم البعض.
١٨	**Sears, Brawand, Jenkins &Smith (2014)**	التحقق من وجهات نظر كل من المعلمين المتشاركين وطلابهم ذوي الإعاقات عن التصورات الخاصة بالتدريس التشاركي في تعليم العلوم.	وصفي تحليلي مختلط	أن تفاعل معلم الصف مع المجموعات الكبيرة كان أكبر من معلم التربية الخاصة. كما أن كلا المعلمين كانا في مقدمة الصف أثناء تطبيق التدريس التشاركي، وكان دور معلم الصف هو تقديم المحتوى الأساسي أما معلم التربية الخاصة كان يتحرك في الصف ويساعد الطلاب ويلخص.
١٩	**Ashton (2014)**	الكشف عن التدريس التشاركي من منظور دراسات الإعاقة الحرجة في مجال التعليم.	وصفي تحليلي نوعي	هناك هيمنة لخطاب التعليم العام والمناهج الدراسية التي ترتبها الدولة في الفصول الدراسية، مما يؤدي إلى استبعاد ممارسات التدريس التشاركي في الفصول الشاملة.
٢٠	**Rivera ,McMahon & Keys (2014)**	تقييم مدى تنفيذ المدارس لممارسات التدريس التشاركي، والعلاقة بينه وبين النتائج النفسية والاجتماعية للطلاب.	وصفي مختلط	حققت أغلبية المدارس من ٥٠-٧٥ % من معايير التدريس التشاركي. وقد ارتبطت المستويات العليا من التدريس التشاركي بمستويات أعلى من الانتماء المدرسي، والارتياح المدرسي، والكفاءة الذاتية للتجارب الجديدة.
٢١	**Batalo (2014)**	وصف كيف أثرت ثقافات المدارس والفصول على ممارسات الإدماج وتأثرها بالتدريس التشاركي.	وصفي مراجعة أدبيات	أن الثقافات المدرسية والفصول الدراسية تؤثر على الاندماج، وكانت أكثر العوامل المؤثرة هي: العلاقات والتوقعات والأدوار والمسؤوليات والموارد. مما يعزز إدماج الطلاب من خلال نموذج التدريس التشاركي.

م	المؤلفين تاريخ النشر	الهدف	المنهج	النتائج الرئيسية
٢٢	**Pratt (2014)**	استكشاف كيف حل المعلمون المشاركون التحديات في علاقات التدريس التشاركي.	وصفي نوعي	أن الشراكات التعاونية تكون فعَّالة من خلال استخدام الاختلافات الشخصية ونقاط القوة لتصبح مترابطة. مما يحسن العلاقات التعليمية التعاونية بين المعلمين.
٢٣	**Roberson (2014)**	الكشف عن تصورات المعلمين حول التدريس التشاركي وفاعليته كنموذج تعليمي.	وصفي تحليلي نوعي	فعالية إستراتيجية التدريس التشاركي كونه نموذجًا تعليميًا فعالًا في الإنجاز، والنمو الأكاديمي، وزيادة فهم الطلاب، ودرجات الاختبار العالية.
٢٤	**Shaffer & Brown (2015)**	معرفة الأسس العلمية في نمط التدريس الذي يدمج التدريس التشاركي والتطوير المهني.	وصفي نوعي	أن العمل الجماعي من الأشياء الأساسية في نموذج التطوير المهني بالتدريس التشاركي، كما أن الاعتراف بالأدوار التي يقوم بها كل معلم في النموذج مهمة جدًا.
٢٥	**Strogilos & Stefanidis (2015)**	استكشاف مدى تأثر مواقف المعلمين تجاه التدريس التشاركي بتفضيلاتهم نحو المناهج، والأنشطة.	وصفي كمي	أن مواقف المعلمين المتشاركين تجاه الأنشطة والمسؤوليات المحددة في التدريس التشاركي ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بمواقفهم تجاه المشاركة الاجتماعية في الأنشطة وتحسين السلوك والتقدم الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة.
٢٦	**Preston-Smith (2015)**	مقارنة تصورات الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين الذين تلقوا التدريس التشاركي.	وصفي كمي	أشار ٧٠٪ من الطلاب العاديين إلى أن نموذج التدريس التشاركي يستخدم أكثر من غيره، في حين أن ٤٥ % من الطلاب ذوي الإعاقة اختاروا هذا النموذج.
٢٧	**Strogilos, Tragoulia &Kaila (2015)**	تحديد وتقييم فوائد التدريس التشاركي فيما يتعلق بوصول الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية إلى مناهج التعليم العام.	وصفي نوعي	أن المعلمون وأولياء الأمور قدموا العديد من المزايا الأكاديمية والاجتماعية للتدريس التشاركي الداعم للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية. كما أن هؤلاء الطلاب لم يحصلوا دائماً على التعليم وفقًا لاحتياجاتهم بسبب نقص الموارد.
٢٨	**Pulschen &Pulschen (2015)**	اعتماد إطار تعاوني بين المعلمين لتسهيل التدريس التشاركي، والحد من مستويات الإجهاد والتوتر في العمل.	وصفي مختلط	أن القبول والتزام التدريب هو وسيلة مناسبة لإنشاء وتطوير مهارات التعاون بين المعلمين لتسهيل التدريس التشاركي في الفصول الدراسية الشاملة، وتقنية فعَّالة للحد من مستويات عالية من الإجهاد ومكافحة التوتر.
٢٩	**Shin, Lee &McKenna (2016)**	استعراض خبرات المعلمين في مجال التدريس التشاركي، لتحسين تدريب المعلمين.	وصفي مراجعة أدبيات	أن المعلمين يعتقدون أن ممارسات التدريس التشاركي توفر لهم فرصًا للعمل بشكل تعاوني. واتفقوا على التأثير الكبير للشخصية في التدريس التشاركي، والتحديات في تنفيذه.
٣٠	**Chittenden (2016)**	تحديد المواقف المتعلقة بالتدريس التشاركي، وما تأثير فرص التطوير المهني على تشكيل هذه المواقف.	وصفي تحليلي كمي	أن المواقف تجاه التدريس التشاركي تمثل مزيج من الإيجابية والسلبية. وقد حدد أولئك الذين يؤيدون التدريس التشاركي جوانب إيجابية مثل قدرة اثنين من المعلمين على تلبية احتياجات المزيد

م	المؤلفين تاريخ النشر	الهدف	المنهج	النتائج الرئيسية
				من الطلاب والنظر في كل طفل.
٣١	**Hoppeya & Mickelsonb (2016)**	استكشاف هياكل الشراكة وممارسة التثقيف في تطوير مهارات التعاون بين المعلمين.	وصفي نوعي	أن الشراكة التي ربطت أهداف البرنامج، والدورات الدراسية، والعمل الميداني عززت تطوير مهارات التعاون والتدريس التشاركي وفهم الفصول الدراسية الشاملة.
٣٢	**Gallo-Fox &Scantlebury (2016)**	تقديم تقرير عن نتائج دراسة طولية لممارسة التدريس التشاركي بين المعلمين وتطوير رؤى جديدة.	وصفي نوعي	وفرت تجربة التدريس التشاركي للمعلمين طاقة متجددة نحو الممارسة، وفرص لتطوير وتنفيذ المناهج ، والتفكير كعامل حافز لتغيير الممارسة، والتوسع في الأدوار المهنية في مجالات جديدة.
٣٣	**Pancsofar &Petroff (2016)**	استقصاء التجارب والمواقف التعليمية للمعلمين في التدريس التشاركي.	وصفي مختلط	أن تنفيذ المعلمين لممارسات التدريس التشاركي يمكن أن يتشكل من خلال تدريبهم قبل وأثناء الخدمة، فضلًا عن خبراتهم العملية الفردية في التدريس التشاركي.
٣٤	**Mulholl &O'Connor (2016)**	تحديد طبيعة ومدى التعاون بين المعلمين والفوائد والحواجز التي تعترض التنفيذ.	وصفي مختلط	أن تنفيذ التدريس التشاركي يتعرض لسلسلة من التحديات المتعلقة بالقيود الزمنية، والتخطيط المخصص، وفرص التطوير المهني المحدودة.
٣٥	**Fluijt, Bakker &Struyf (2016)**	التعرف على البحوث التي وصفت التطوير المهني لفرق التدريس التشاركي من خلال التفكير الجماعي.	وصفي مراجعة أدبيات	أن التحديات المهنية التي تواجه المعلمين في معظمها كانت موجهة إلى الجوانب الشخصية والمعيارية للتنمية في فرق التدريس التشاركي. واستعرضت الدراسة خمس حركات مميزة يمكن أن تحدث تغييرًا في مهنية المعلم.
٣٦	**Strogilos & Avramidis (2016)**	الكشف عما إذا كان التدريس التشاركي له تأثير على الخبرات التدريسية للطلاب.	وصفي نوعي	أن التدريس التشاركي له تأثير قوي وإيجابي على الطلبة ذوي الإعاقة، ومستوى المشاركة وطبيعة التفاعلات.
٣٧	**Beachum (2016)**	تقييم فعالية التدريس التشاركي كنموذج تعليمي فعَّال والمكونات اللازمة للنجاح.	وصفي مختلط	أن التدريس التشاركي يعتبر نموذج تعليمي فعَّال، كما أن هناك فجوة بين إدراك الأدوار التعليمية والمسؤوليات. فضلًا عن أن هناك حاجة إلى تحسين التطوير المهني للمعلمين.
٣٨	**Randolph (2017)**	استكشاف الفروق بين الطلاب الذين يدرسون بالتدريس التشاركي وبالطريقة التقليدية.	وصفي تحليلي كمي	كشفت النتائج أهمية الإرشادات والتجهيزات لوضع الطلاب ذوي الإعاقات التعليمية في بيئات التدريس التشاركي لزيادة الكفاءة الأكاديمية في التقييمات عالية المخاطر.
٣٩	**Russomao (2017)**	تحديد فعالية التطوير المهني للمعلمين في الإعداد للتدريس التشاركي في بيئة شاملة.	وصفي نوعي	أن التطوير المهني المستمر سيسمح بمشاركة المعلمين معًا وقت التخطيط، والتعاون في المناهج الدراسية والاجتماعية ووضع التعديلات الملائمة

م	المؤلفين تاريخ النشر	الهدف	المنهج	النتائج الرئيسية
				لاختلاف احتياجات الطلاب.
٤٠	**Barnes (2017)**	تحديد تأثير التطوير المهني على مواقف المعلمين والممارسات الصفية.	وصفي مختلط	أن للتطوير المهني أثر إيجابي على مواقف المعلمين والممارسات الصفية، حيث أدى إلى إزالة الحواجز المشتركة التي تحول دون تطبيق التدريس التشاركي.
٤١	**Raybould (2017)**	تقديم تصورات المعلمين المشاركين فيما يتعلق بتنفيذ التدريس التشاركي.	وصفي نوعي	أن المعلمين ينظرون إلى أن هناك حاجة للمزيد من التدريب في أساليب التدريس التشاركي لتحسين كفاءتهم الذاتية في التعاون وتنفيذ ممارسات التدريس التشاركي.

وبناء على الجدول السابق سيتم التفصيل في كل سؤال من أسئلة الدراسة فيما يلي:

السؤال الأول: ما هي الاتجاهات نحو التدريس التشاركي؟

تم حصر تسعة دراسات تناولت الاتجاهات والمواقف نحو التدريس التشاركي. وقد درست هذه الدراسات تصورات ومواقف العديد من المجموعات، سبع دراسات منها (Takala& Uusitalo-Malmivaara, 2012; Van Hover & et al, 2012; Radić-Šestić & et al, 2013; Sears & et al, 2014; Strogilos &Stefanidis, 2015; Shin& et al, 2016; Barnes, 2017) درست مواقف المعلمين (التعلم العام، والخاص)، بينما دراستين (Chittenden, 2016; Taylor, 2014) درست مواقف المعلمين والمدراء على حد سواء.

وقد اختلفت تلك الدراسات في تحليلها للمواقف تجاه التدريس التشاركي؛ فقد وجدت ثلاث دراسات (Takala& Uusitalo-Malmivaara, 2012; Taylor, 2014; Shin & et al, 2016) بأن المواقف تجاه التدريس التشاركي كانت إيجابية وأنه كان ينظر إليه على أنه أسلوب تعليمي متطور ومناسب لجميع المواد الدراسية، ويحقق العديد من الفوائد لكل من الطلاب والمعلمين. بينما دراسة واحدة ذكرت بأن المواقف تجاه التدريس التشاركي تمثل مزيج من الإيجابية والسلبية (Chittenden, 2016). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلك المواقف تستند على الخلفية السابقة في التدريس التشاركي ومقدار المعرفة المكتسبة حوله؛ فكلمات زادت معرفة المعلمين بالتدريس التشاركي كلما زادت الاتجاهات الإيجابية نحوه وبالتالي زادت ممارساته، وهذا يتفق مع ما

أشارت إليه دراسة كلًا من بانسوفار وبيتروف Pancsofar &Petroff (2016) التي ذكرت بأن استخدام المعلمين للتدريس التشاركي قد يعكس مدى معرفة المعلمين بنماذجه المختلفة.

كما قارنت الدراسات بين الاتجاهات نحو التدريس التشاركي؛ فقد ذكرت إحدى الدراسات بأن معلمو التربية الخاصة كانوا أكثر خبرة في التدريس التشاركي من معلمي التعليم العام (Takala& Uusitalo-Malmivaara, 2012). بينما على النقيض من ذلك وجدت دراسة أخرى أن تفاعل المعلم العادي مع المجموعات الكبيرة في التدريس التشاركي كان أكبر من معلم التربية الخاصة (Sears &et al, 2014). بينما كشفت دراسات أخرى أنه ليس هناك فرق بين معلمي التعليم العام والخاص في مواقفهم نحو التدريس التشاركي؛ فكلاهما يدركون البيئة التي يعمل فيها الفريق، ولديهم سلوكيات وقدرات مماثلة، ويحترمون قيم العمل الجماعي (Radić-Šestic & et al, 2013; Shin & et al, 2016). كما كشفت دراسة أخرى أن المعلمين المتشاركين الناجحين والمديرين كانت لديهم تصورات متشابهة عن التدريس التشاركي الناجح؛ حيث أن جميعهم كانوا يشتركون في فلسفة التعليم المدمج(Taylor, 2014) . ولعل هذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن جميع الاتجاهات نحو التدريس التشاركي تتأثر بمجموعة من العوامل حسب طبيعة عمل المعلم أو المدير، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى وجود فروق بين المعلمين في الاتجاهات تعود للبيئة (Radić-Šestic & et al, 2013).

كما أفادت بعض الدراسات عن تصورات إيجابية تجاه التدريس التشاركي والتي كانت مرهونة بعوامل محددة مثل: المواقف تجاه المشاركة الاجتماعية في الأنشطة وتحسين السلوك والتقدم الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة (Strogilos & Stefanidis, 2015)، شخصية المعلم، والتحديات في تنفيذ التدريس التشاركي (Shin & et al, 2016)، التطوير المهني للمعلمين؛ الذي يؤدي إلى إزالة الحواجز التي تعوق تنفيذ التدريس التشاركي وتحسين الاتجاهات نحوه وتحليل قوائم أفضل لممارسات التدريس التشاركي (Barnes, 2017).

وعلى هذا يمكن القول أن اتجاهات المعلمين الايجابية نحو التدريس التشاركي تعد من العوامل الحاسمة لتطبيقات الدمج الشامل الناجح والتي تنعكس نتائجها على المهارات الأكاديمية، والاجتماعية لكل من الطلاب ذوي الإعاقة والعاديين، كما أنها مهمة في تخطيط التطبيقات

المستقبلية وتحقيقها (Gurgur & Uzuner, 2010). ذلك أن تحديد اتجاهات المعلمين نحو التدريس التشاركي تعد الخطوة الأولى في التنفيذ الناجح له في الفصول الدراسية الشاملة من خلال تطوير الأهداف والتوقعات والأدوار (Solis & et al, 2012). وبالتالي فإن نتائج السؤال الأول قدمت إجابات كافية عن الاتجاهات نحو التدريس التشاركي بصفتها أساسية في نجاح أو فشل ممارساته بين المعلمين في مدارس الدمج الشامل.

السؤال الثاني: ما هي متطلبات تطبيق التدريس التشاركي؟

تناولت اثنان وعشرون دراسة من الدراسات موضع التحليل المتطلبات اللازمة لنجاح التدريس التشاركي، وقد شملت المتطلبات التي وردت في معظم الدراسات ما يلي: الحاجة إلى وصف ممارسات التدريس التشاركي الناجحة، مناقشة الاحتياجات المقدرة للمعلمين الحالية للتخطيط المستقبلي لسياسات وممارسات إعداد التدريس التشاركي (Cramer & et al, 2010) ، الحاجة إلى حوافز إضافية لتشجيع المعلمين على الممارسة (Saloviita &Takala, 2010) ، الحاجة إلى بناء المعرفة المشتركة، وتنفيذ الأفكار الجديدة الناتجة في الممارسة العملية Rytivaara (&Kershner, 2012)، الحاجة إلي الدعم؛ وتعديل المواقف، والمعتقدات، والتصورات، حيث أن نجاح التدريس التشاركي في أي مادة يعتمد على تقبل معلم المادة لها (Solis & et al, 2012; Shaffer & Brown, 2015)، الحاجة إلى وجود الثقة بين المعلمين في تدريس بعضهم البعض وفي أخلاقيات العمل، ووجود وقت للتخطيط المشترك، توافر الدعم الإداري (Taylor, 2014). الحاجة إلى الإرشادات والتجهيزات لزيادة الكفاءة الأكاديمية في التقييمات عالية المخاطر (Randolph, 2017). الحاجة إلى توفير فرص الوصول إلى الفصول الدراسية العامة Walsh, (2012). الحاجة إلى تعميق العلاقات والتوقعات والأدوار والمسؤوليات، الحاجة إلى تعديل ثقافة المدارس والفصول الدراسية التي تؤثر بشكل كبير على ممارسات التدريس التشاركي (Batalo, 2014; Roberson,2014).

وقد سلطت تسعة دراسات منها الضوء على التطوير المهني وإعداد المعلمين كمتطلب أساسي لنجاح التدريس التشاركي؛ حيث أكدت سبع دراسات منها على أهمية تكثيف برامج التطوير المهني للمعلمين لتكون قادرة على دعمهم بشكل أفضل في السياق الطبيعي لتجارب التدريس

التشاركي وتحسين مواقفهم في الممارسات الصفية الشاملة (Rytivaara &Kershner, 2012; Taylor, 2014; Chittenden, 2016; Pancsofar & Petroff, 2016; Fluijt & et al, 2016; Beachum,2016; Barnes, 2017) . بينما ذكرت الدراسة الثامنة بأن برامج التطوير المهني ترتبط بالنتائج الإيجابية لكل معلم؛ حيث كان المعلمون الذين يتاح لهم فرص أكثر تكرارًا أثناء الخدمة في التدريس التشاركي أكثر ثقة في ممارساتهم، وأظهروا مستويات أعلى من الاهتمام ومواقف أكثر إيجابية بشأن التعليم من أولئك المعلمين الذين تقل فرصهم أثناء الخدمة (Pancsofar& Petroff ,2013). كما ذكرت الدراسة التاسعة أن التطوير المهني المستمر سيسمح في مشاركة المعلمين معًا وقت التخطيط، والتعاون في المناهج الدراسية ووضع التعديلات الملائمة لاختلاف احتياجات الطلاب، ودعم أفضل لاحتياجات الطلاب بشكل فردي (Russomano, 2017).

ويعتبر تعزيز العمل الجماعي بين المعلمين من الأمور الأساسية في هذا المجال؛ حيث أكدت دراستين على تطوير العلاقات المتبادلة والعمل الجماعي بين المعلمين من خلال الشعور الاجتماعي، وفوائد العمل الجماعي خارج المؤسسة، والاعتراف بالأدوار التي يقوم بها كل معلم (Radić-Šestic & et al, 2013; Shaffer & Brown, 2015). بينما أكدت ثلاث دراسات على تخصيص ورش عمل ودورات تدريبية لتحسين علاقة التدريس التشاركي مما يخلق فضاءات واسعة لكيفية تعليم الطلاب في الفصول الشاملة وتوثيق الاستراتيجيات التي يمكن استخدمها في هذه الفصول (Chittenden, 2016; Florian& Linklater,2010; Hoppeya & Mickelsonb, 2016).

كما أكدت دراستين على الحاجة إلى المزيد من التدريب لتحسين كفاءة المعلمين الذاتية في التعاون؛ كون القبول والالتزام بالتدريب وسيلة مناسبة لتطوير مهارات التعاون لتسهيل التدريس التشاركي، وتقنية فعَّالة للحد من مستويات عالية من الإجهاد ومكافحة التوتر (Raybould, Pulschen & Pulschen, 2015; 2017). والحقيقة أن هذه النتيجة تتفق بشكل كبير مع ما أشار إليه كلًا من توماس وديانا Thomas &Diana (2014) وهالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) من أن التدريس التشاركي كاستراتيجية تعليمية قد لا تكون ظاهرة جديدة، ولكنها ضرورة تستدعي الإعداد الجيد للمعلمين من أجل العمل معًا في الفصول الشاملة، كما أنها تتطلب قدر كبير من

التآلف بين المعلمين. كما تتفق مع أشارت إليه دراسة كلًا من سوليس وآخرون Solis & et al (2012) بأنه على الرغم من وجود التفاوت في تعريفات التدريس التشاركي، والتباين الواسع في تنفيذه، إلا أن هناك عاملًا حاسمًا في نجاحه وهو العلاقة المهنية بين المعلمين.

وبالتالي فإن نتائج السؤال الثاني قدمت تصور كافي عن أهم المتطلبات اللازمة لنجاح ممارسات التدريس التشاركي؛ مما يتيح الفرصة للمعلمين لتطبيق أساس تجريبي في اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة لممارسات التدريس التشاركي وتعزيز الإدماج من أجل توفير أفضل بيئة تعليمية لكل طالب وخلق البيئات الشاملة التي تقبل جميع الأشخاص. وعلى هذا فقد أكدت نتائج هذا السؤال على أن إعدادات الإدراج داخل مدارس الدمج الشامل يمكن أن تكون ناجحة إذا تم تلبية بعض الاحتياجات والمتطلبات المهنية.

السؤال الثالث: ما هي الممارسات الشائعة للتدريس التشاركي؟

حول ممارسات التدريس التشاركي بلغ ما تم حصره في هذا المجال ستة عشر دراسة، وقد تفاوتت هذه الدراسات في تناولها لممارسات التدريس التشاركي؛ حيث حاولت أربع دراسات منها المقارنة بين ممارسات كل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة؛ فذكرت ثلاث دراسات منها (Saloviita &Takala, 2010; Van Hover & et al, 2012; Barnes, 2017) أن التدريس التشاركي ظاهرة واسعة الانتشار بين معلمي غرف المصادر ومعلمي التربية الخاصة ولكنه أقل انتشارًا بين معلمي التعليم العام. كما أن معلم التربية الخاصة يوضح رؤية طموحة أكثر قليلًا من معلم التعليم العام من حيث قدرته على التفكير في كيفية ربط المادة للطلاب وكيفية تدريسه في إطار التدريس التشاركي. بينما على النقيض من ذلك أشارت الدراسة الرابعة Sears & et al, 2014) إلى أن تفاعل معلم الصف العادي مع المجموعات الكبيرة كان أكبر من معلم التربية الخاصة، حيث كان معلم الصف هو المعلم الأساسي، ومعلم التربية الخاصة مساعد له. حيث يتم توفير الخبرة في المحتوى من قبل معلم التعليم العام مُجتمعة مع الخبرة التربوية التي يقدمها معلم التربية الخاصة.

وقد تطرقت ست دراسات إلى تحديد مدى تنفيذ ممارسات التدريس التشاركي في المدارس (Preston-Smith, 2015; Rivera &McMahon& Keys, 2014; Kamens & et al, 2013; Van Hover & et al, 2012; Indelicato,2014; Mulhollanda &

(O'Connor, 2016. حيث أشارت الدراسة الأولى إلى أن ٧٠٪ من الطلاب العاديين يشيرون إلى أن نموذج التدريس التشاركي يستخدم أكثر من غيره من قبل معلميهم، بينما ٤٥٪ فقط من طلاب التربية الخاصة أشاروا إلى استخدام معلميهم لهذا النموذج (Preston-Smith, 2015). بينما أشارت الدراسة الثانية إلى أن المدارس حققت نسبة تتراوح بين ٠-٧٥ % من معايير أفضل الممارسات في مجال التدريس التشاركي، كما حققت الأغلبية من المدارس ٢٥- ٥٠٪ من المعايير، وقد ارتبطت المستويات العليا من التدريس التشاركي الذي أبلغ عنه المعلمون بمستويات أعلى من الانتماء المدرسي الذي أبلغ عنه الطلاب، والارتياح المدرسي، والكفاءة الذاتية للتجارب الجديدة. ومعالجة تحديات التدريس التشاركي (Rivera& et al 2014). بينما أشارت الدراسة الثالثة إلى أن الكثير من المعلمين استطاعوا وصف ممارسات التدريس التشاركي الفعَّالة، ولكنهم بعيدون عن تحقيقها في مدارسهم حيث تكون محصورة فقط في المشاركة في المسؤولية والتخطيط والتدريس ووضع الدرجات والتواصل مع الآباء، كما أن أكثر تحدي ذكره المديرون هو توزيع المعلمين معًا كفرق تعاونية (Kamens & et al, 2013). بينما أشارت الدراسة الرابعة إلى أن معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة كانا متعاونان وطموحان في مجال التدريس التشاركي، وهما يقدمان نموذجًا مما يطور علاقة عمل إيجابية ومنتجة، ولا سيما في تنسيق أدائهم التربوي داخل الفصول الدراسية الشاملة (Van Hover & et al, 2012). أما الدراسة الخامسة فقد ذكرت بأن أغلب المعلمين يشعرون أن لديهم شركاء ولكنهم لا يشعرون أن العمل مقسم بالتساوي بينهم، كما أكدوا أن الأدوار والتوقعات نحو بعضهم البعض لا يتم توضيحها قبل بداية علاقة العمل، كما أن الشركاء لا يتشاركون في إدارة الصف وإجراءاته معًا قبل بدء العمل، ويشعر غالبية المتشاركين أنهم يتواصلون بشكل غير فعَّال مع شركائهم (Indelicato, 2014). أما الدراسة السادسة فقد ذكرت أنه في حين يدرك المعلمون قيمة التعاون، إلا أن تنفيذه يتعرض لسلسلة من التحديات المتعلقة بالقيود الزمنية، والتخطيط المخصص، وفرص التطوير المهني المحدودة التي غالبًا ما يتم تحديدها كقيود على إتباع نهج متسق (Mulhollanda & O'Connor, 2016).

وحول نماذج التدريس التشاركي التي يتم ممارستها أفادت إحدى الدراسات أن نموذج " معلم واحد ومساعد واحد" هو أكثر نموذج مستخدم، وأن" واحد يدرس وواحد يراقب" و"التدريس المتوازي" هما النماذج الأقل استخدامًا، وأن "التدريس المتبادل" و"التدريس بالمحطات" هما أكثر

نموذجين فعَّالَين. كما أكدت الدراسة على أن المشاركين يعترفون بأنهم لا يمتلكون المعرفة بالنماذج الستة في التدريس التشاركي (Indelicato,2014). بينما ذكرت دراسة أخرى أن كلًا من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام يكونان في مقدمة الصف أثناء تطبيق التدريس التشاركي، ويكون دور معلم الصف في معظمه هو تقديم المحتوى الأساسي، أما معلم التربية الخاصة فهو يتحرك في الصف ويساعد الطلاب والمجموعات الصغيرة ويوضح الأمثلة ويلخص Sears et al, (2014). كما ذكرت دراسة أخرى بأن أحد النماذج الأكثر شيوعًا للتدريس التشاركي تكمن في أن يحافظ معلم التعليم العام على تقديم التعليم للطلاب بمختلف مستوياتهم في حين يدور المعلم الخاص في جميع أنحاء الغرفة لمراقبة أداء الطلاب. بينما في نموذج آخر، يتم تقسيم الصف، بحيث أن كل معلم يقدم تعليمات لمجموعات أصغر من الطلاب (Solis & et al, 2012).

وفيما يتعلق بالعوامل المؤثرة على ممارسات التدريس التشاركي فقد تناولتها ست دراسات، أشارت إحداها إلى أن ممارسة المعلمين لنهج التدريس المختلف قد يعكس مدى معرفة المعلمين بالتدريس التشاركي من خلال فرص التطوير المهني، فضلًا عن معايير تجاربهم التعليمية. وقد تشمل تجارب التدريس مقدار الوقت الذي يقضيه المعلم مع معلمه المشارك كل يوم، ومدة مشاركته في التدريس التشاركي، وعدد المعلمين المشاركين الذين يعملون معهم في وقت معين Pancsofar (&Petroff, 2016). بينما أشارت الدراسة الثانية إلى أنه على الرغم من أهمية الحوافز بالنسبة للمعلمين إلا أن مشاركة المعلمين لم تتغير في التدريس التشاركي رغم توفير الحوافز لهم، وكان معلمو التربية الخاصة شركاء تعليم متكررين لجميع المعلمين -Takala& Uusitalo) Malmivaara, 2012). أما الدراسة الثالثة فقد أشارت إلى أنه رغم اتفاق المعلمون على أن وقت التخطيط المشترك يعتبر هام للمعلمين المتشاركين لكنهم اختلفوا في كيفية استخدام هذا الوقت (Taylor, 2014). بينما الدراسة الرابعة ذكرت بأن تقديم دورة في التدريس التشاركي ساهمت في نوع من الاحتراف المعزز؛ حيث تم تشجيع المعلمين على تعريف أنفسهم بأنهم "ممارسون شاملون"، وشجعت الدورة تطبيق بعض الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون العاديون ويمكن تكييفها لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة (Florian& Linklater,2010). أما الدراسة الخامسة فقد ذكرت بأن استخدام الاختلافات الشخصية ونقاط القوة كان لها تأثير كبير في زيادة الشراكات التعاونية بين المعلمين (Pratt, 2014). بينما الدراسة السادسة أشارت إلى أن معلمو التربية

الخاصة لاحظوا أنهم يفتقرون إلى معرفة المحتوى، في حين اعتقد معلمو التربية العامة أنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب مما يساعدهم على تنفيذ التدريس التشاركي (Shin & et al, 2016).

وعلى هذا فإن النتيجة المتعلقة بالممارسات تؤكد ما توصل إليه كوك Cook (2004) من أن هذه الممارسات تعد طريقة تقلل من التشتت التعليمي الموجود في الخيارات الأخرى، فيستفيد الطلاب ذوي الإعاقة من عدم ترك الفصل لتلقي الخدمات، كما أن معلم التربية الخاصة يحصل على فهم أفضل للمنهج المقدم (أباحسين، والحسين، ٢٠١٦).

وبالتالي فإن نتائج السؤال الثالث قدمت تصور عن ممارسات التدريس التشاركي، والعوامل المؤثرة على تلك الممارسات، ومدى تنفيذها في المدارس الشاملة. وعلى هذا فقد أكدت نتائج هذا السؤال على الحاجة الماسة إلى امتلاك معلمي الفصول الشاملة لمستوى عالٍ من المعرفة بممارسات التدريس التشاركي، فضلًا عن توفر التوافق المهني والشخصي بين المعلمين المتشاركين؛ من أجل تطبيق مستويات عالية وفعَّالة للتدريس التشاركي.

السؤال الرابع: ما هي الفوائد العائدة من التدريس التشاركي؟

للتدريس التشاركي في فصول المدارس الشاملة فوائد جمة تعود على المعلمين (التعليم العام والخاص) وعلى الطلاب (ذوي الإعاقة والعاديين) على حد سواء. ومن الأدبيات التي ناقشت فوائد التدريس التشاركي تم حصر خمسة عشر دراسة؛ تناولت كل منها فوائد معينة، فقد خصصت عشر دراسات منها الفوائد العائدة على الطلاب ذوي الإعاقة؛ والتي تمثلت في: أن الطلاب ذوي الإعاقة قد حصلوا على مكاسب كبيرة في الإنجاز في القراءة (Mote, 2010; Tremblay,2013)، التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة قد ازداد (Bruffy, 2012)، زيادة مستويات المشاركة وطبيعة التفاعلات بين الطلاب، وكذلك خبراتهم التعليمية (Strogilos & Avramidis, 2016)، تقديم العديد من المزايا الأكاديمية والاجتماعية (Strogilos & et al, 2015)، الحصول على المزيد من الاهتمام .(Takala& Uusitalo-Malmivaara, 2012)، زيادة المشاركة الناجحة في الفصول الدراسية للتعليم العام، والحصول على النتائج المتسارعة على تقييمات الدولة في القراءة والرياضيات، وسد الثغرات في التحصيل وتعزيز التحسين المستمر للطلاب ذوي الإعاقة (Walsh, 2012)، تحقيق العديد من الفوائد الاجتماعية والتعليمية للطلاب (Taylor,2014)، نموذج تعليمي فعَّال في المدارس الثانوية ويساعد على تطوير الإنجاز والنمو الأكاديمي، وزيادة

فهم الطـلاب ذوي الإعاقـة، والحصـول علـى درجـات الاختبـار العاليـة (Beachum, 2016; Roberson,2014).

أمـا بالنسـبة لمعلمـي التربيـة الخاصـة والعامـة فـإن ممارسـات التـدريس التشـاركي تحقق لهـم فوائد عديد تطرقت لها خمسة من الدراسات والتي تمثلت في: توفير فرص للتواصل والعمل بشكل تعـاوني (Shin & et al, 2016)، دعـم المعلمـين فـي الوفـاء بمسـؤولياتهم المهنيـة بفعاليَّـة (Rytivaara &Kershner, 2012)، المساعدة في تلبية احتياجات المزيد من الطـلاب والنظر في كل طفل كفرد (Chittenden, 2016)، يعتبر أسلوب تعليمي متطور ومناسب لجميع المواد الدراسـية للطـلاب، ويحقـق قـدر مـن الرفاهيـة والمشـاركة للمعلمـين (Takala& Uusitalo-Malmivaara, 2012)، يـوفر طـرق متعـددة للتعـاون والتنميـة المهنيـة للمعلمـين، بالإضـافة إلـى الطاقة المتجددة نحو الممارسة، يوفر فرص لتطوير وتنفيذ المناهج الدراسية، والتوسع في الأدوار المهنية في مجالات جديدة (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما ذكره كـلًا من توماس وديانا Thomas & Diana (2014) من أن القوة الأساسية للتدريس التشـاركي هـي التعـاون بـين اثنين أو أكثـر مـن المعلمـين الـذين قـد يكـون لـديهم طـرق مختلفـة مـن التفكير والمعتقدات حول التدريس لوضع خطة للتدريس معًا.

وبالتـالي فـإن نتـائج السـؤال الرابـع سـلطت الضـوء علـى قـوة تـأثير التـدريس التشـاركي علـى الخبرات التعليمية والتفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء في الصفوف المشتركة. فضـلًا عن الفوائد العائدة على معلمي التعليم العام والخاص. وعلى هذا فقد أكدت نتائج هذا السؤال علـى أهميـة التقييم المستمر لمـدى التطـور أو التحسـن التربـوي التعليمـي والاجتمـاعي للطلاب في الفصول الشاملة. فضـلًا عن أن إدراك فوائد التدريس التشاركي على الطـلاب والمعلمين يُعزِّز من ممارسته في المدارس الشاملة.

السؤال الخامس: ما هي معوقات تطبيق التدريس التشاركي؟

هناك تسع دراسات عالجت العوائق والحواجز التي تحول دون تحقيق النجاح في التدريس التشـاركي. وقـد شـملت العوائـق التـي وردت فـي معظـم الدراسـات مـا يلـي: عـدم تخصـيص وقـت للتخطيط للتدريس التشاركي وتنفيذه، عدم تقديم تفاصيل كافية لـه أثناء تقديم الدروس، عدم امتلاك المعلمين لمعلومات كافية حول التدريس التشاركي (Gurgur & Uzuner, 2010; Takala& Uusitalo-Malmivaara, 2012; Roberson,2014; Mulhollanda& O'Connor,

(2016، عدم وجود محتوى ثابت لإمداد المديرين والمعلمين بالمعرفة والمهارات المرتبطة بتسهيل التدريس التشاركي، المشكلات المرتبطة بالفرق التعاونية وعدم الاتفاق بين المعلمين للعمل معًا، الحاجة إلى مزيد من التدريب في توفير أماكن الإقامة والتعديلات (Kamens & et al, 2013; Shin & et al, 2016)، الأدوار غير المتساوية بين المعلمين، الغموض حول الأدوار والمسؤوليات التعليمية للمعلمين (Gurgur & Uzuner, 2010; Beachum, 2016; Chittenden, 2016)، هيمنة خطاب التعليم العام والمناهج الدراسية التي ترتبها الدولة في الفصول الدراسية مما يؤدي إلى استبعاد ممارسات التدريس التشاركي (Ashton, 2014)، الافتقار إلى الجوانب الشخصية والمعيارية للتنمية في فرق التدريس التشاركي (Fluijt, Bakker & Struyf ,2016)، عدم وجود الفائدة الكبيرة لجميع نهج التدريس التشاركي للفئات المدمجة من ذوي الإعاقة على الرغم من إمكانية تطبيقها مع تلك الفئات (Gurgur& Uzuner, 2010)، الفرص المحدودة للتطوير المهني للمعلمين (Mulhollanda& O'Connor, 2016; Beachum, 2016). ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما ذكره كلًا من سوليس وآخرون Solis & et al (2012) من أن المعلمين لم يتلقوا تدريبًا على النماذج التعاونية، مما يشكل مشاكل خطيرة في المراحل الأولى من التدريس التشاركي.

وبالتالي فإن نتائج السؤال الخامس قدمت فكرة كافية عن المعوقات الموجودة في المدارس والتي تحول دون تطبيق ممارسات التدريس التشاركي؛ ذلك أن هذه المعوقات ممكن استخدامها للمساهمة في التحول نحو منظور جديد في ممارسات التدريس التشاركي.

الخلاصة والتوصيات:

في ضوء نتائج هذه المراجعة المستفيضة للأدبيات العلمية المنشورة التي تناولت التدريس التشاركي، فإن نتائج الدراسة الحالية تضفي مزيدًا من الحِراك الفعَّال في الميدان التربوي؛ حيث تؤكد على الحاجة إلى زيادة اهتمام الباحثين والمتخصصين بتوفير متطلبات التدريس التشاركي عند تطبيق برامج الدمج الشامل، كما تُسلِّط الضوء على الحاجة الماسَّة للتطوير المهني الجيِّد للمعلمين حتى تتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس التشاركي؛ باعتبارهما من أكثر العوائق التي تؤثر على جودة التدريس التشاركي، كما تؤكد على الحاجة إلى العمل على المزيد من البحوث التجريبية الرامية إلى تحليل ممارسات التدريس التشاركي مما يزيد من تنفيذ تلك الممارسات في مدارس الدمج الشامل، واكتشاف المشاكل والتحديات ذات التعقيد الكبير التي تؤثر على واقع التدريس التشاركي وإيجاد حلول عملية لها.

كما تؤكد الدراسة الحالية على أنه من الضرورة مواصلة الباحثون لمناقشة ووضع أفضل السبل لاستخدام معايير تقييم مدى تنفيذ المدارس الشاملة لممارسات التدريس التشاركي. وبالتالي يتوقف مستقبل التدريس التشاركي على زيادة كمية ونوعية البحوث المتعلقة به ووضع التدريس التشاركي في السياق الأوسع لإصلاح المدارس وتحسينها؛ ذلك أنه من الضرورة الاعتماد على الطرق القائمة على البحوث التي ستضع أساسًا لشراكة قوية بين المعلمين؛ وبالتالي زيادة فرصة أن ينجح الطلاب أكاديميًا واجتماعيًا في بيئات التدريس التشاركي داخل الفصول الدراسية الشاملة.

وبجميع الأحوال يمكن القول إن الاستعراض الحالي ليس شاملًا كونه اقتصر على الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية التي تمكنت الباحثتان من التوصل إليها من خلال قواعد البيانات على شبكة الإنترنت. ولكنه يسلط الضوء قدر الإمكان على أهم النتائج التي حاولت الدراسات العلمية التوصل إليها في مجال التدريس التشاركي.

المـــــراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١- أبا حسين، وداد؛ والحسين، رنا (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة و الثانوية للتدريس التشاركي .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر، ٣ (١١)*، ١٦٥-٢٠٠.

٢- برادلي، ديان؛ سيرز، مارغريت؛ وسوتلك، ديان (٢٠١١). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة*. (ترجمة: عبدالعزيز الشخص، زيدان السرطاوي، عبدالعزيز عبدالجبار)، العين: الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٣- العساف، صالح (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط٤)، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

٤- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام: تطوير (١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*، تم استرجاعه بتاريخ ٣/١/ ٢٠١٨م على الرابط: https://drive.google.com

٥- هالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*. (ترجمة: عادل عبد الله)، عمَّان: دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- Ashton, J. (2014). Beneath the veneer: Marginalization and exclusion in an inclusive co-teaching context. *International Journal of Whole Schooling, 10(1),* 43-62.

2- Barnes, G. (2017). *Co-teaching: The importance of professional development*. (Order No. 10259398). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1887125074). Retrieved from https://search-proquest-com.

3- Batalo, C. (2014). *Co-teaching partnerships: How culture of schools and classrooms affect practices in co-planning and co-implementing instruction.* (Order No. 3618724). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1530478321). Retrieved from https://search-proquest-com.

4- Beachum, L. (2016). *Co-teaching as an effective instructional delivery model in secondary schools.* (Order No. 10246557). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1882305464). Retrieved from https://search-proquest-com.

5- Brown,N., Howerter,C. & Morgan,J (2013). Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. *Intervention in School and Clinic, 49(2),* 84–91.

6- Bruffy, W. (2012). *Authentic tasks: A participatory action research study on a teaching method for the inclusive classroom*. (Order No. 3508183). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1017706574). Retrieved from https://search-proquest- com.

7- Chittenden, J. (2016*). Elementary school administrators' and educators' attitudes towards the use of inclusion co-teaching for the education of students with disabilities.* (Order No. 10148425). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1830478058). Retrieved from https://search-proquest-com.

8- Cramer,E., Liston,A., Nevin, A. &, Jacqueline, J (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International journal of whole schooling, 6 (2),* 59-76.

9- Florian, L. & Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40 (4),* 369-386.

10- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education, 31 (2),* 187-201.

11- Friend, M. (2008). Co-teach!: A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools. Marilyn French, Incorporated.

12- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. Teaching and Teacher Education, 60, 191-202

13- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 10(1), 311-331.

14- Lee,M,A.(December 10, 2015). No Child Left Behind (NCLB): What You Need to Know. Understood . Retrieved from: https://www.understood.

15- Hoppeya, D. & Mickelsonb, A. (2017) Partnership and Coteaching Preparing Preservice Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities. Action in Teacher Education, 39(2), 187-202.

16- Indelicato, J. (2014). How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers. Online Submission, M.S.Ed Thesis, Dominican University of California.

17- Kamens, M., Susko,J. &Elliott, J. (2013). Evaluation and Supervision of Co-Teaching: A Study of Administrator Practices in New Jersey. NASSP Bulletin, 97(2), 166-190. DOI: 10.1177/0192636513476337.

18- Mote, S. (2010). Does setting affect achievement of students with disabilities: Comparing co-teaching to resource. (Order No. 3432877). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (822647263). Retrieved from https://search-proquest-com.

19- Mulholland, M. &O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. International Journal of Inclusive Education, 20 (10), 1070-1083

20- Nichols, J., Dowdy, A. & Nichols, C. (2010). CO-TEACHING: AN EDUCATIONAL PROMISE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OR A QUICK FIX TO MEET THE MANDATES OF NO CHILD LEFT BEHIND?. Education, 130 (4), 647-651.

21- Pancsofar, N. &Petroff, J (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations with Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. Teacher Education and Special Education, 36 (2), 83–96.

22- Pancsofar, N. & Petroff, J. (2016). Teachers' experiences with Coteaching as a model for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20 (10), 1043-1053.

23- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. Teaching and Teacher Education, (41), 1–12.

24- Preston-Smith, S. (2015). A comparison of perceptions from high school students with and without disabilities about their science co-teaching experiences. (Order No. 10031794). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1773521738). Retrieved from https://search-proquest-com.

25- Pulschen, S. & Pulschen, D. (2015). Preparation for teacher collaboration in inclusive classrooms - stress reduction for special education students via acceptance and commitment training: A controlled study. Journal of Molecular Psychiatry, (3), 54-64.

26- Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., Slavkovic, S. & Langović-Milicvi, A (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. South African journal of education, 33,(3) 1-15.

27- Randolph, C. (2017). The academic achievement rate of students with disabilities in a co-teaching setting on end-of-course algebra exam. (Order No. 10257640). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1882249678). Retrieved from https://search-proquest-com.

28- Raybould, V. (2017). Teacher perceptions of the successful implementation of co-teaching services. (Order No. 10600065). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1927182219). Retrieved from https://search-proquest-com.

29- Rivera , E., McMahon, S. & Keys, C (2014). Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. Journal of Prevention & Intervention in the Community , 42 (1), 72-85.

30- Roberson,G. (2014).Do Teachers perceive co-teaching as an effective instructional model?.Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.Retrieved from https://search-proquest-com.

31- Russomano, A. (2017). The effectiveness of professional development for general education and special education teachers in a co-teaching setting. (Order No. 10267553). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1887178120). Retrieved from https://search-proquest-com.

32- Rytivaara, A. &Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. Teaching and Teacher Education, 28 (7), 999-1008.

33- Saloviita, T. &Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. European Journal of Special Needs Education, 25 (4), 389-396.

34- Sears, M., Brawand, A., Jenkins, M.& Smith, S. (2014). Co-teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. Journal of Science Teacher Education, 25 (6), 651-680.

35- Shaffer, L. & Brown, K (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. Journal of Education and Training Studies, 3 (3), 117-125.

36- Shin,M., Lee, H & McKenna, J (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.

37- Simpson, J., Thurston, R., & James, L. (2014). Exploring Personality Differences of Teachers for Co-teaching. Journal of Instructional Psychology, 41(4), 100-105.

38- Solis, M., Vaughn, S, Swanson, E. & Mcculley, L. (2016). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. Psychology in the Schools, 49(5), 498-510.

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

40- 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.

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

42- Takala, M.& Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. European Journal of Special Needs Education, 27 (3), 373-390. ISSN: 0885-6257 (Print) 1469-591X (Online) Journal homepage: http://www.tandfonline.com.

43- Taylor, S. (2014). Characteristics of successful co-teaching experiences in classrooms with general and special education students. (Order No. 3578568). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1501712081). Retrieved from https://search-proquest-com.

44- Thomas J. &Diana, J. (2014) Co-teaching: Enhancing the Student Teaching Experience. Kappa Delta Pi Record, 50(2) , 76-80.

45- Tremblay, P (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. Journal of Research in Special Educational Needs, 13 (4), 251–258.

46- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T (2014). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12 (2), 151-168.

47- Van Hover,S., Hicks, D. & Sayeski, K. (2012). A Case Study of Co-Teaching in an Inclusive Secondary High-Stakes World History I Classroom. Theory & Research in Social Education, 40 (3), 260-291.

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