المجلد (٦)، العدد (٢٢)، الجزء الأول، يناير ٢٠١٨، ص ص ٢٠٧ – ٢٤١

واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

إعداد
أ / أحلام بنت محمد الأشجعي
جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0043622

واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

إعداد
أ / أحلام بنت محمد الأشجعي (*)

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية المُلحقة بالمدارس العادية من وجهة نظرهن، والتعرف على مستويات الاختلافات بين استجابات عيّنة الدراسة ،ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) من إعداد الباحثة ، وشملت عينة الدراسة التي تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية البسيطة (٦٣) معلمةً من معلمات التربية الفكرية، و(١٩٤) معلمةً من معلمات التعليم العام، ليمثل المجموع الكلي للعينة (٢٥٧) معلمة ، فخلصت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عيّنة الدراسة يمارسنَ مهارات واقع العمل الجماعي في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة ضعيفة، وتمثلت أكثر أساليب العمل الجماعي ممارسةً في: تبادل المواد والأجهزة التعليمية بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية.

كما توصلت نتائج الدراسة لواقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير (طبيعة العمل) وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة من معلمات التعليم العام؛ وفي متغير (عدد سنوات الخبرة)، كانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة ممن سنوات خبرتهن (من ٦ –١٠ سنوات)، وفي متغير (المؤهل العلمي) كانت لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة ممن يحملن مؤهل بكالوريوس تربوي؛ وفروق أخرى لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة ممن التحقن بورش عمل ،ودرسن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي.

الكلمات المفتاحية: العمل الجماعي، الإعاقة الفكرية، معلمات التعليم العام، معلمات التربية الفكرية.

(*) جامعة الملك سعود.

reality of collaborative work between general and special education teachers to support learning of female students with intellectual disability in intellectual disability

Miss. Ahlam Mohammed Alashjaee(*)

Abstract

This study aimed to know reality of collaborative work between general and special education teachers to support learning of female students with intellectual disability in intellectual disability programs attached to regular schools from their point of view. It also aimed to find out levels of differences in their responses according to certain variables. To achieve this goal, the researcher used a descriptive analytic method by developing a questionnaire as an instrument of the study. Sample of the study was selected using the simple random sampling method and consisted of (63) special education teachers and (194) general education teachers with a total of (257) teachers. Results of the study revealed that most participants practise collaborative work to support learning of female students with intellectual disability in intellectual disability in a poor degree. Most practised technique of collaborative work was: exchanging learning devices and materials between general and special education teachers.Study of know reality of collaborative work between general and special education teachers to support learning of female students with intellectual disability revealed that there are statistically significant differences in the variable of (nature of work) and these differences were for general education teachers. It also revealed statistically significant differences in the variable of (years of experience) and these differences were for participants who has between 6 and 10 years of experience. There were also statistically significant differences in the variable of (qualification) and these differences were for participants who hold an educational bachelor degree. There were other differences for participants who attended workshops and those who studied courses related to collaborative work.

Keywords: Collaboration, intellectual disability, general education teachers, intellectual education teachers.

(*) King Saud University.

مقدمة

لقد عززت التشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة تقديم خدمات التربية الخاصة لهؤلاء التلاميذ بجودة عالية، ودعم نجاحهم؛ لتلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين في البيئات الأقل تقييداً كالفصول العادية (القريني، ٢٠١٥)، مما انعكس على زيادة أعداد التلاميذ الذين يتلقون تعليمهم في المدارس العادية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية تؤكد الإحصائيات أن حوالي ٩٥٪ من التلاميذ ذوي الإعاقة في سن المدرسة يتلقون تعليمهم في المدارس العادية (U.S. Department of Special Education Program,2014).

أما في المملكة العربية السعودية فتشير إحصائيات وزارة التعليم إلى أن نسبة التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في المدارس العادية، سواءً في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، أم داخل الصف العادي، ويحصلون على دعم في غرفة المصادر يصل إلى أكثر من (٩٤٪) من مجموع التلاميذ ذوي الإعاقة بالمجتمع المدرسي (وزارة التعليم ،٢٠١٤). ولقد دُعم ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة من قبل التشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، أكد قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act,2004) على ضرورة ممارسة العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين، بل اعتبره أحد الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى هؤلاء المعلمين؛ بما يدعم نجاح هؤلاء التلاميذ في المدرسة العادية.

وأكدت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢٢هـ) على أهمية العمل الجماعي في مهام معلم التعليم العام والتربية الخاصة، من خلال عملية التشاور والتعاون بينهما، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتقديم المشورة لمعلمي الفصول العادية، ومساعدتهم على فهم الأسس السليمة لكيفية التعامل الاجتماعي مع هؤلاء التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

وأخيراً، تؤكد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٧) على أن ممارسة العمل الجماعي بين الفريق متعددة التخصصات، أصبح نهجاً مقبولاً في الكثير من التعليم

والمجالات الاجتماعية والرعاية الصحية. (Dillenburger, Röttgers, Dounavi, Sparkman, Keenan& et al, 2014)، كما تؤكد الأدبيات على أهمية العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؛ لضمان حق التعليم لهؤلاء التلاميذ جنباً إلى جنب، ولتحقيق مبدأ التعليم الشامل، أجرى ويلس وباثلومي وهونج (Wallace ,2002& Batholomay، Hong)، دراسة، توصلت إلى أن التعاون والعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة له الأثر الواضح في تحسين جودة تعليم هؤلاء التلاميذ. ويؤكد كلٌ من بولسين (Paulsen, 2008) وموراسكي وهوجس (Murawski& Hughes, 2009) على أن العمل الجماعي يسهم في ممارسة الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة مع مجموعة متنوعة من التلاميذ، وتزيد من فرص هؤلاء التلاميذ في الوصول إلى المنهج العام، والاستفادة منه.

ويُعدُّ العمل الجماعي من الأدوات المفيدة التي تدعم هؤلاء المعلمين والمختصين الآخرين في مواجهة المشكلات السلوكية، والأكاديمية، التي يظهرها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، والعمل على حلّها. وهناك من جعله داعماً لتحسين جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Effie & Birnbaum, 2003). ولتحقيق العمل الجماعي الفعال بين المعلمين لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أشارت دراسة (Bashan & Holsblat,2017) أن العمل الجماعي الفعّال يتحقق من خلال برنامج التدريب وبمساعدة من المستشار التربوي.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للعمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الفكرية، إلا أن المتأمل لواقع هذا العمل يرى أنه لا زال يشوبه الكثير من القصور على المستوى المحلي، فقد أشار البتال (٢٠١٤) إلى أن مستوى العمل الجماعي والاستشارة بين معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم مازال ضعيفاً، ويحتاج إلى المزيد من الجهود لتفعيله والرفع من مستواه. كما أن واقع هذا العمل الجماعي لم يصل إلى ما يطمح إليه المتخصصون وغيرهم من ذوي العلاقة، بما يلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ، ويضمن نجاحهم في المدارس العادية، ويدعم وصولهم إلى المنهج العام، والاستفادة منه.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

على الرغم من أهمية دور العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لتقديم الخدمات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بجودة عالية، وتسهيل عملية دمجهم في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، إلا أن المتأمل في الدراسات العربية في مجال التربية الخاصة يجد أن هناك قصوراً واضحاً في هذا المجال، وأن هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تفحص واقع العمل الجماعي بين المهنيين ذوي العلاقة كمعلمات التعليم العام والتربية الخاصة (القريني، ٢٠١٥؛ البتال، ٢٠١٤). وخصوصاً تلك الدراسات التي فحصت واقع العمل الجماعي بين هؤلاء المعلمات في مجال الإعاقة الفكرية. لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة لتحديد واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بالمدارس العادية. ولهذا تتبلور المشكلة في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

١- ما واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من وجهة نظرهن؟

٢- هل توجد فروق بين استجابات عينة الدراسة في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، تلقيهن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي، التحاقهن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي)؟

أهداف الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة، فإن الأهداف المرجو تحقيقها هي تحديد واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من وجهة نظرهن.

وأيضا التعرف على مستويات الاختلافات بين استجابات عيِّنة الدراسة في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، تلقّيهن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي، التحاقهن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من الجانب النظري والجانب التطبيقي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

لَمسَت الباحثةُ على المستوى المحلي والعربي ندرة الأدبيات التي تناقش واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تُعد الدراسة الأولى من نوعها –حسب علم الباحثة؛ مما يُعَدُّ إثراءً علمياً في مجال البحث العلمي لبرامج التربية الفكرية.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في ضوء نتائج الدراسة الحالية في دفع الباحثين إلى إجراء المزيد من البحوث في مجال الإعاقة الفكرية حول العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية. كما أن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تنعكس بشكل إيجابي على برامج هؤلاء المعلمات، سواء قبل الخدمة، أم أثناء الخدمة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

١- الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية للبنات التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض.

٢- الحدود البشرية:

عينة ممثلة من معلمات التعليم العام (١٩٤) معلمة، وعينة ممثلة من معلمات التربية الفكرية (٦٣) معلمة، من العاملات في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض.

٣- الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

- العمل الجماعي: وهو: "أسلوبٌ للتفاعل المباشر بين طرفين على الأقل متكافئين، ويشتركان إراديا في صنع القرار أثناء عملهما نحو تحقيق هدف مشترك". (أبو نيان,٢٠٠٦). وتعرف الباحثة العمل الجماعي إجرائياً بأنه: جهد تعاوني مشترك بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية؛ لدعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المدارس العادية.
- معلمات التعليم العام: هن تلك المعلمات المسؤولات عن تعليم التلميذات العاديات في المدارس العادية، وتتراوح واجباتهن الوظيفية بين التدريس، والإشراف على التلميذات في الأنشطة الصفية واللاصفية. (العبد الجبار، مسعود، وائل,٢٠٠٢) وتعرّف الباحثة معلمات التعليم العام إجرائيا بـ: المعلمات اللاتي يحملن مؤهلات علمية، في تخصصات مختلفة، ويقمن بتدريس مقررات مختلفة في المدارس العادية، الملحقة ببرامج التربية الفكرية.
- معلمات التربية الفكرية: هُنَّ جميع المتخصصات في مجال الإعاقة الفكرية، اللاتي يحملن مؤهل البكالوريوس في هذا المجال، ويقمن بتدريس مهارات أكاديمية ووظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الملحقة بالمدارس العادية. (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية,١٤٣٧هـ). وتعرّف الباحثة معلمات التربية الفكرية إجرائيا بـ: جميع المتخصصات في مجال الإعاقة الفكرية، اللاتي يحملن مؤهل البكالوريوس في هذا المجال، ويقدمن خدمات التربية الخاصة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والخدمات الاستشارية لمعلمات التعليم العام، حول أفضل الممارسات التدريسية المناسبة لهؤلاء التلميذات في المدارس العادية الملحق بها برامج التربية الفكرية.

- التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية: هن التلميذات اللاتي يوجد لديهن قصور ذو دلالة على حد سواء في الأداء العقلي والسلوك التكيفي، وتغطي العديد من مهارات الحياة اليومية، والاجتماعية، والتكيفية، وهذا القصور يظهر قبل بلوغ الفرد سن ١٨ عاما. (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010). وتعرف الباحثة التلميذات ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيا بأنهن: جميع التلميذات الملتحقات ببرامج التربية الفكرية في المدارس العادية التابعة لوزارة التعليم، ولديهن درجة ذكاء لا تقل عن(٧٥– ٥٥) حسب مقياس وكسلر ودرجة ذكاء لا تقل عن (٧٣ – ٥٢) حسب مقياس ستانفورد بينيه، ويصاحب ذلك قصور بالسلوك التكيفي، وتتراوح أعمارهن من سن (٦ سنوات) إلى (١٨ سنة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

في ضوء تزايد دمج التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المدارس وعلى وجه الخصوص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أصبح من المتطلبات اللازمة لضمان نجاحهم في هذه البيئة وجود علاقة تكاملية بين مقدمي الخدمات لهم وعلى وجه الخصوص معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الفكرية ؛ لضمان تبادل الخبرات المتنوعة، وتلبية احتياجاتهم بطرق متنوعة؛ تمكنهم من الوصول إلى المنهج العام، والاستفادة منه، ويمكن لهذه العلاقة أن تساعد معلمي التعليم العام في فهم خصائص هؤلاء التلاميذ، وتحديد نوع الدعم الذي يلبي احتياجاتهم الفريدة، بل أصبحت الحاجة ملحةً لوجود شراكة بين معلمي هؤلاء التلاميذ، لِيُمَثِّل ما يُعرَف بمنظومة العمل الجماعي (Collaboration).

لذلك تناولت الباحثة أهم الأطر النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة المتمثلة في: مفهوم الإعاقة الفكرية، ومفهوم العمل الجماعي ومقومات نجاحه ،ونماذج العمل الجماعي التي يتم استخدامها بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والمعوقات التي تحدّ من فاعلية تطبيق العمل الجماعي في المدارس العادية.

الإعاقة الفكرية:

لقد نوقش مفهوم الإعاقة الفكرية من جهات متعددة، وحاولت كل جهة طرح مفهوم يتوافق مع خلفيتها العلمية، وطبيعة خدماتها التي تقدمها لأفراد هذه الفئة، فظهرت التعريفات من زوايا متعددة، سواء أكانت طبية، أم نفسية، أم اجتماعية، أم تربوية، وفيما يلي عرضٌ مختصرٌ لتلك التعريفات:

- التعريفات الطبية: يُعَدُّ الأطباء من أوائل المهتمين بتعريف ظاهرة الإعاقة الفكرية وتشخيصها، وقد ركزت التعريفات الطبية على أسباب الإعاقة الفكرية، ووصف الإعاقة الفكرية بأنها تعود إلى أسباب عصبية. حيث يمكن للطبيب أن يصف الحالة ومظاهرها، وأسبابها، دون أن يعطي وصفاً دقيقاً وبشكل كمّي للقدرة العقلية(الروسان،٢٠١٠؛ محمود،٢٠١١)
- التعريف النفسي (السيكو متري): يعتمد هذا التعريف على مقاييس الذكاء المتعددة؛ كمقياس ستانفورد بينيه، و سايمون، و وكسلر، باعتبار أن مفهوم الإعاقة يرتبط بمفهوم الذكاء، والذي يدل على نُمُوٍ غير كافٍ للقدرات العقلية للأفراد، بحيث ينحرفون عن المستوى العادي، أو المتوسط لأقرانهم الأسوياء، في خاصية من الخصائص، أو في جانب ما، أو أكثر من الجوانب الشخصية، تستوجب تقديم مساعدات خاصة لهم؛ بهدف مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو الجسمي، والعقلي، والتوافق الاجتماعي، وتزودنا اختبارات الذكاء بمقدار كمي (أي نسبة ذكاء) لديهم، وتُعد محكاً تستطيع من خلاله التعرف على حالة الإعاقة الفكرية.
- التعريفات الاجتماعية: ظهرت نتيجةً للانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية . خاصة مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر.، في قدرتها على قياس القدرة العقلية لدى الطفل، ووجهت الانتقادات إلى محتوى تلك المقاييس، وصدقها، وتأثرها بعوامل عرقية، وثقافية، وعقلية، واجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية، التي تقيس مدى تفاعل الفرد في مجتمعه، واستجابته للمتطلبات الاجتماعية.(سليمان، والكيلاني، وحسان ،٢٠١٢)

مفهـوم العمـل الجمـاعـي:

يُعَدُّ موضوع العمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام من أكثر الموضوعات شيوعاً وانتشاراً في حقل التربية الخاصة، وقد اكتسب قدراً كبيراً من الأهمية، وأصبح أحد خيارات تقديم الخدمة التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول العادية، بوصفه أسلوباً أو منهجاً للتفاعل بين المعلمين في المدرسة.

(Cook &Friend, 1991) ، ويتمثل الهدف الرئيس لعملية العمل الجماعي في التمكن من التدريس في أقل البيئات تقييداً (least restrictive environment) ، وفي بيئة تكون المسؤوليات فيها موزعة بين المعلمين. ولهذا، فإن التأثير المحتمل لعملية العمل الجماعي على أداء التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول العادية يكون كبيراً. فإحدى الافتراضات من العمل الجماعي هو تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ، على اعتبار أن معلمي التعليم العام سيطورون من مستوى الممارسة المهنية، وسيزداد لديهم الاستعداد للوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ إذا ما أُتيحت لهم فرصة المشاركة في العمل الجماعي (Brownell, , Adams, Sindelar, Waldron 2006 ; Idol 1988).

ويصف ديفور (DuFour, 2003) العمل الجماعي بأنه: عملية منهجية يقوم فيها الناس بالعمل معًا بشكل معتمد؛ بهدف الحصول على نتائج أفضل. وفي نفس السياق، يصف القريني (٢٠١٥) العمل الجماعي بأنه: عمل مشترك بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة؛ يهدف إلى تخطيط، وتطبيق، وتقويم البرامج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

وهناك من يشير إلى أن العمل الجماعي عبارة عن شراكة حقيقية بين مجموعة من الأشخاص؛ بغرض تحقيق أهداف معينة. كما يُقصد به أسلوب للتفاعل، وطريقة يؤدي بها أشخاص متخصصون العمل معًا، من خلال مجموعة لا تعد ولا تحصى من الأنشطة المتنوعة التي قد لا ترتبط بالتربية الخاصة؛ بغرض بلوغ أهداف مشتركة بمسئولية مشتركة، وموارد مشتركة، ومساءلة مشتركة. فمصطلح (العمل الجماعي) لا يقتضي أي برنامج أو نموذج معين. (The Kentucky department of education ,2011).

ومع تبني منظومة التعليم الشامل بدمج جميع التلاميذ في الفصول الدراسية بما فيهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ، فإن هناك طريقة واحدة للتعامل مع تلك التحديات التي تواجه المعلمين في مدارس التعليم الشامل، وهو العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، ونجاحها يتوقف على عدد من المحددات، منها: تصور وإدراك المعلمين لممارسات العمل الجماعي، وكيفية التعاون فيما بينهم. (Markus& Susanne&Mathias & Andreas,2015) .

بحيث يتوجب على المعلمين إدراك التنوع بين التلاميذ، ودعم جميع التلاميذ ذوي الإعاقة، وتشجيع العمل الجماعي، والتعاون فيما بينهم لدعم تعليم التلاميذ في مدارس التعليم الشامل (European Agency for Development Special Needs Education ,2012)

يقوم العمل الجماعي على العديد من المقومات التي تدعم تحقيقه، وتسهم في إيجاد بيئة مدرسية داعمة لهذا العمل، ومن أبرز تلك المقومات الرغبة في العمل الجماعي وتقاسم العمل والهدف المشترك و تقاسم مسؤولية المشاركة وصنع القرار والثقة المتبادلة بين الطرفين والشعور بالانتماء (أبو نيان،٢٠٠٦).

وتبرز أهمية العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة، في إنجاح المهام المشتركة بينهن، سواءً على صعيد دعم التلميذات ذوات الإعاقة لتحقيق أهدافهم التعليمية، أم اتخاذ القرارات التدريسية على مستوى الصف ذات العلاقة بالوصول إلى المنهج العام، والاستفادة منه، وتطبيق استراتيجيات تكييف المنهج الداعمة لهذا الوصول (القريني ، ٢٠١٥). ويشمل استخدام أسلوب العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، بأن يخطط كلٌّ من المعلمين لتعليم التلاميذ، ودعمهم، والمشاركة في التدريس، وتحمل المسؤولية معا (Webster& Blatchford& Bassett& Brown& Russell, 2010). والغرض من العمل الجماعي بين المعلمين ليس في توحيد المسلمات، ولكن في تسليط الضوء على المشاكل من مختلف وجهات النظر والمواقف، بحيث تكون وجهات النظر المختلفة هي محل تقدير خبراء من نفس المجال، وينطوي ذلك على نهج الفريق بدرجة عالية من التفاعل بين الأعضاء، بحيث يمكن أن تُولَد الأفكار الجديدة، وتساهم في اقتراح الحلول بشكل جماعي. (Radiae & Marina& Vesna &Milanoviae& Sanela , 2013) .

ويمكننا القول إن العمل الجماعي يخلق حَيّزاً من التعاون الفعّال بين معلمات التربية الفكرية ومعلمات التعليم العام، ويدعم أدوارهنّ من خلال تقديم العون والمساعدة في تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل ذي الإعاقة، وتحديد طرق التواصل المناسبة معه، وتحديد الأهداف المناسبة له، سواء أكانت طويلة المدى أم قصيرة المدى(بطرس، ٢٠٠٧).

نماذج العمل الجماعي:

التدريس التعاوني:

يمكن وصفه بأنه مشاركة بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة؛ بغرض التدريس معًا لمجموعة متنوعة من التلاميذ في بيئة التعليم العام، بما فيهم التلاميذ ذوو الإعاقة (Cook, et al., 2010).

وتبرز أهمية التدريس التعاوني في أنها وسيلةً فعالةً في تحقيق التوقعات التي وضعها التشريع الحالي، لاسيما عندما يُستخدم كوسيلة لتقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل؛ لأنه يتيح فرصة المزج بين مجالات الخبرة المختلفة بين المعلمين(Friend,2008).

الاستشارة الجماعية:

اقترح ويست و إيدول (West & Idol, 1990) نموذج الاستشارة المقدمة من خلال العمل الجماعي، والتي يطلق عليها أحيانا الاستشارة الجماعية (collaborative consultation) كبديل لنموذج الخبير، وأسلوب لحل المشاكل، وآلية لتقديم الخدمة في آنٍ واحد (البتال،٢٠١٤).

وقد طُرح هذا المفهوم بصيغ متنوعة تتفق في معناها العام، رغم اختلاف صيغها على عناصر معينة، كالعمل نحو تحقيق هدف موحد بين أطراف الاستشارة، وكون ذلك العمل يتم محض إرادة تلك الأطراف، ووجود مشكلة تحتاج إلى حل. ويشير فريند و كوك (Friend & Cook, 1996) إلى أن الاستشارة الجماعية هي عملية يقوم بها متخصص بمساعدة آخر باختيارهما، متناولين مشكلة تتعلق بطرف ثالث.

فريق العمل أو الفريق التدريسي:

لقد ظهرت الدعوة إلى استخدام نموذج فريق العمل في الثمانينيات من القرن العشرين كجزء من المناداة بالإصلاح التربوي في أمريكا، والذي يتطلب إعطاء المعلمين دورًا أكبر بإشراكهم في صنع القرار. ومن أمثلة فريق العمل: فريق الإدارة في مقر العمل (المدرسة)، وفريق التدريس ذي التخصصات المتعددة، وفريق التخطيط ونحوها. وفي التربية الخاصة ظهرت مصطلحات عديدة تدل على فِرق العمل، كفريق حل المشكلات، وفريق ما قبل التشخيص، وفريق ما قبل الإحالة، وفريق مساندة المعلم، وفريق مساعدة المعلم، وغيرها من المصطلحات التي تدل على عمل فريق داخل المدرسة، ورغم تعدد المسميات إلا أن هناك تشابها في المحتوى، وربما تكون مجرد أسماء مختلفة لنفس العمل (Dettmer, et al., 2005). وهناك خصائص مميزة للفريق، منها الوعي بالانتماء للفريق وتنظيم التفاعل بواسطة عُرف متفق عليه والعلاقة الاعتمادية بين أعضاء الفريق.

العوامل التي تحد من فاعلية العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر سلباً على فاعلية العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، والتي تتمثل في تدبير الوقت للتخطيط المشترك، وبناء علاقات عمل إيجابية بين المعلمين في العمل الجماعي، وتوضيح الأدوار والمسؤوليات، وضمان الدعم الإداري للمعلمين (Friend, 2008).

وأشارت كوهلر إيفانز (Kohler-Evans, 2006) إلى أن مشكلة عدم التوافق بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة يعتبر إحدى معوقات العمل الجماعي؛ حيث إن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد يتولَّد لديهم انطباع بأنهم غير أكفاء في عملهم؛ بسبب وجود معلم إضافي في فصولهم، أو قد يشعر معلم التربية الخاصة بعدم الاستقرار وأنه ليس له مكان ينتمي إليه؛ لأنه يذهب يوميًا للعمل في فصل معلم آخر.

ومن تلك التحديات التي تواجه العمل الجماعي هو الافتقار إلى الدعم الإداري Blank, (2013).

وأشار القريني (٢٠١٥) إلى أن أبرز عوائق العمل الجماعي بين المعلمين تتمثل في: قلة الوقت المخصص لتخطيط العمل الجماعي، ضعف دعم إدارة المدرسة للعمل الجماعي بين المعلمين في المدارس، العزلة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، توجهات المعلمين نحو آلية العمل الجماعي في المدارس.

ومجمل القول، يُعتبر العمل الجماعي أحد أهم الخدمات التربوية المساهمة في دعم وتحسين جودة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث إن العمل الجماعي بين المعلمين يعد سمة أساسية للتدريس والتعليم، وذلك لمواجهة التحديات التربوية التي تواجه نظام التعليم الشامل، إذ يعد أسلوب العمل الجماعي وممارسته بنماذجه بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام أحد أهم التوجهات الحديثة والمهمة لمقابلة الاحتياجات الفريدة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في البيئات الأقل تقييداً.

الدراسات السابقة

أجرى بيغز و جيلسون و كارتر (Biggs& Gilson& Carter ,2016) دراسةً، هدفت إلى تعزيز العلاقات التعاونية بين معلمي التربية الفكرية ومعلمي التعليم العام حول العمل الجماعي، وأكدت النتائج على ضرورة تقديم الدعم لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام وهم يعملون معاً تحت منظومة العمل الجماعي؛ لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة ماركوس وزملائه (Markus & Susanne & Mathias & Andreas,2015) إلى دراسة تصورات العمل الجماعي في مدارس التعليم الشامل بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وتشير النتائج إلى أن جميع المعلمين يظهرون تصورات إيجابية نحو العمل الجماعي، وأظهر معلمو المدارس الابتدائية تصورات إيجابية عن العمل الجماعي أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، وتفيد نتائج الدراسة بأهمية العمل الجماعي للمعلمين في الفصول الدراسية الشاملة.

أجرت النفيعي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية, وعلاقته ببعض المتغيرات، فتوصلت النتائج إلى أن معظم أفراد الدراسة يحملون آراء وتوجهات إيجابية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية.

وأجرى البتال (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي، بين معلمي صعوبات التعلم, ومعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام كان متوسطا, بينما اتسم مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي بين فئتي المعلمين بالضعف.

وهدفت دراسة بلانك (Blank, 2013) إلى تحديد تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بشأن التدريس التعاوني، في أربع من الإدارات التعليمية بالمناطق الريفية في ولاية اوهايو الأمريكية، وخلصت نتائج الدراسة إلى قبول كل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في المدارس المتوسطة بفكرة العمل الجماعي رغم التحديات التي واجهتهم.

وفي دراسة قام بها قاردين وسترومونت وقويل (Garderen, Stormont & Goel, 2012) بمراجعة منهجية لممارسات العمل الجماعي في الفصول الدراسية بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؛ بهدف استكشاف أثر العمل الجماعي في التحصيل الأكاديمي والمهارات السلوكية والاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة، أظهرت تلك المراجعات نتائج إيجابية فيما يتعلق بنماذج العمل الجماعي التي أدت بدورها إلى تحسين نتائج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل.

وسعت دراسة بوند (Bond, 2011) إلى دراسة آثار برنامج العمل الجماعي على الممارسات التدريسية لستة من معلمي المرحلة الثانوية المكلَّفين بأداء التدريس التعاوني ، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين يرون أن التدريس التعاوني مفيد، كما أشاروا بدروه في تحسين أداء التلاميذ وأن هذا النهج من العمل الجماعي بممارسة التدريس التعاوني بين المعلمين يعود بالنفع على مشاركتهم وأدائهم في دعم تعليم التلاميذ.

وقد أجرى مكلارين و بوسش و أدولت (McLaren& Bausch& Adult,2008)، دراسة هدفت إلى تحديد مدى واقع استخدام الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، فأشارت النتائج إلى أن هؤلاء المعلمين يمارسون الاستشارة والعمل الجماعي من خلال بناء علاقات صلة وانتماء وصداقة مع المعلم الآخر، كمفتاح لنجاح العمل الاستشاري الجماعي.

يتضح من عرض الدراسات السابقة الآتي:

- تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة البتال (٢٠١٤) في اتسام العمل الجماعي بين المعلمين بالمستوى الضعيف مما يشير الى حاجه ماسة الى معالجه ذلك القصور وتدريب المعلمين على العمل الجماعي.
- كما أكدت بعض الدراسات على أهمية العمل الجماعي كدراسة (النفيعي ،٢٠١٥) ، ودراسة ماركوس وزملائه (Markus & Susanne & Mathias & Andreas,2015)، ودراسة بلانك (Blank, 2013) والتي خلصت نتائجها الى أن المعلمين يظهرون توجهات إيجابيه نحو العمل الجماعي.
- أما الدراسات الأخرى فقد ارتبط بعضها بدراسة أثر العمل الجماعي ونماذجه على الممارسات التدريسية وأداء التلاميذ ،وأفادت تلك الدراسات بأهمية العمل الجماعي ودوره الفعال في تحسن أداء التلاميذ في مدارس التعليم الشامل، كدراسة قاردين وسترومونت وقويل(Garderen, Stormont & Goel, 2012) ، و دراسه بوند (Bond, 2011). والتي أكدت على أهمية العمل الجماعي بينهم، وفاعليته في دعم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية.
- ويتضح من العرض السابق تأكيد الأدبيات على أهمية العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، والذي أدى بدوره إلى ارتفاع جودة خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية، ودعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في المدارس العادية في الدول المتقدمة، كالولايات المتحدة الأمريكية.
- ندرة الأدبيات التي ناقشت واقع العمل الجماعي بين المعلمات، وأن الدراسة الحالية تعتبر قيمه مضافة إلى مجال العمل الجماعي لبرامج التربية الفكرية؛ حيث لا توجد دراسات

تناولت واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية على المستوى المحلي والعربي، حسب علم الباحثة.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يرتبط بدراسة الظاهرة التربوية، ووصفها كما هي في الواقع، وتفسيرها، والتعبير عنها كمّاً وكيفا، من خلال تحليل الظاهرة، وتفسيرها، وبيان الوسائل اللازمة لتحسين الواقع وتطويره, ويتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عيِّنة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها. (العساف, ٢٠١٢).

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمات التربية الفكرية ونظرائهن من معلمات التعليم العام، العاملات في برامج التربية الفكرية، الملحقة بمدارس التعليم العام للإناث في مدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم، لجميع المراحل (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، ويبلغ عدد معلمات التربية الفكرية حسب المراحل: معلمات البرامج الفكرية للابتدائية (١٧٩) معلمة؛ معلمات البرامج الفكرية للمتوسطة (٧٠) معلمة؛ معلمات البرامج الفكرية للثانوية (٦٤) معلمة؛ والبالغ عددهن إجمالا (٣١٣) معلمة تربية فكرية لجميع المراحل، ويبلغ عدد البرامج (٢٥) برنامجاً، موزعاً على خمسة مراكز تربوية إشرافية، هي: الوسط، والشمال، والغرب، والشرق، والجنوب. بينما يبلغ عدد معلمات التعليم العام العاملات في تلك المدارس الملحق بها برامج تربية فكرية (٩٧٠) معلمة، (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية،٢٠١٤).

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام العينة العشوائية البسيطة في هذه الدراسة، من خلال الطلب من إدارة المدرسة الملحق بها برامج التربية الفكرية باختيار معلمات من التعليم العام ومعلمات من التربية الفكرية بشكل عشوائي، وتوزيع الاستمارات عليهن بنسبة (٢٠٪) لكل من مجتمع الدراسة، فـ(٦٣) معلمة من معلمات التربية الفكرية ممثلة للمجتمع الأصلي، و(١٩٤) معلمة من معلمات التعليم العام ممثلة للمجتمع الأصلي، ويمثل العدد الكلي للعينة (٢٥٧) معلمة، تم توزيع الاستمارات عليهن.

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في (استبانة) أُعدّت لاستقصاء آراء العينة؛ لتحديد واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وآراء المعلمات، وآراء أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية.

وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبيان من خلال الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة, والاستفادة من الأدوات ذات العلاقة بالموضوع.
- وضع الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس؛ لتحديد مدى ملائمة كل عبارة للبعد التي تنتمي إليه، ووضوحها.
- تم الأخذ بآراء المحكمين، وعمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون على الاستبانة.
- تم استخدام عيّنة استطلاعية تتكون من (٣٠) معلمة، وتم توزيع الاستبانات عليهن؛ وذلك للتأكد من مدى وضوح العبارات ومناسبتها، وارتباطها بكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

ساعدت العينة الاستطلاعية على قياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، عن طريق استخدام معامل بيرسون وكما ساعدت على قياس ثبات الاستبانة، حيث استخدمت الباحثة معامل ثبات كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية لتحديد معامل الثبات لأداة الدراسة .

الصدق والثبات:

صدق أداة الدراسة:

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام، وجامعة القصيم، وجامعة المجمعة؛ لتحديد الصدق الظاهري، ولتحديد مدى وضوح العبارات وارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه. وقد جاءت نسب الاتفاق بين المحكمين بالموافقة على القسم الأول لتمثل ١٠٠٪، كما تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات القسم الثاني (١-١٩) ما بين ١٠٠٪ كحد أعلى، و٨٠٪ كحد أدنى. حيث مثلت (٢٠٪) رغبة المحكمين في تعديل بعض الفقرات وحذفها، وقد أخذت الباحثة بآراء المحكمين التي وردت حول الاستبانة وأعدتها في صورتها النهائية.

٢- الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Internal consistently Validity :

للتأكد من تماسك عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية، قامت الباحثة بقياس صدق الاتساق الداخلي لها، من خلال عيِّنة استطلاعية، تكونت من (٣٠) معلمةً، وتم من خلالها حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة، والدرجة الكلية لاستبانة واقع العمل الجماعي، بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. ويتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول رقم (١) ارتباط جميع العبارات بالدرجة الكلية لاستبانة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة

الفكرية، ارتباطاً موجباً، ودالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ومن ذلك يتبين قوة الارتباط الداخلي لعبارات المقياس، ويؤكد على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (١)
يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من استبانة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وبين الدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠.٧٧	**٠.٠٠	١١	٠.٩٢	**٠.٠٠
٢	٠.٩٣	**٠.٠٠	١٢	٠.٨٨	**٠.٠٠
٣	٠.٨٧	**٠.٠٠	١٣	٠.٩٠	**٠.٠٠
٤	٠.٨٣	**٠.٠٠	١٤	٠.٩٣	**٠.٠٠
٥	٠.٩٢	**٠.٠٠	١٥	٠.٩٥	**٠.٠٠
٦	٠.٨١	**٠.٠٠	١٦	٠.٩٥	**٠.٠٠
٧	٠.٨٦	**٠.٠٠	١٧	٠.٨٦	**٠.٠٠
٨	٠.٨٧	**٠.٠٠	١٨	٠.٩٢	**٠.٠٠
٩	٠.٨٠	**٠.٠٠	١٩	٠.٩٣	**٠.٠٠
١٠	٠.٨٨	**٠.٠٠			

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

ثبات أداة الدارسة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة، باستخدام كلٍّ من: معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ (سبيرمان)، على عيّنة استطلاعية(pilot study) تكونت من (٣٠) معلمة، ويوضح الجدول رقم (٢) قيمة معامل الثبات

لعبارات استبانة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

الجدول رقم (٢)

قيم معاملات ثبات استبانة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باستخدام كل من معامل كرونباخ ألفا، ومعامل التجزئة النصفية لـ (سبيرمان)

عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا	معامل التجزئة النصفية لـ (سبيرمان)
١٩	٠.٩٨	٠.٩٩

يتضح من الجدول رقم (٢) ارتفاع معامل ثبات عبارات استبانة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠.٩٨)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان" (٠.٩٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدل على ارتفاع ثبات الاستبانة بدرجة مرتفعة.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: **ما واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ببرامج التربية الفكرية، الملحقة بالمدارس العادية من وجهة نظرهن؟**

وللإجابة عن هذا السؤال لتحديد واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية من وجهة نظرهن، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات الاستبانة من وجهة نظر أفراد عيِّنة الدراسة، من معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، كما يوضحه الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)
استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول استبانة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهن.
(التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً)

م	العبارة		يُمارس بدرجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
١	يتم تبادل المواد والأجهزة التعليمية بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام، مما يدعم تعلم هؤلاء التلميذات.	ك	٧	٢٥	٨٢	٧٤	٦٩	٢.٣٣	١.٠٦	١
		%	٢.٧٢	٩.٧٣	٣١.٩١	٢٨.٧٩	٢٦.٨٥			
٢	يتم التخطيط والتنسيق بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول أفضل سبل لتكيف هؤلاء التلميذات واندماجهن مع قريناتهن العاديات.	ك	١٢	١٦	٧٤	٨٠	٧٥	٢.٢٦	١.٠٩	٢
		%	٤.٦٧	٦.٢٣	٢٨.٧٩	٣١.١٣	٢٩.١٨			
٣	يتم التنسيق بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لإتاحة الفرصة لهؤلاء التلميذات للمشاركة في مجموعات التعلم التعاونية مع قريناتهن العاديات في الصف العادي.	ك	٨	٢٣	٧٢	٧٤	٨٠	٢.٢٤	١.٠٨	٣
		%	٣.١١	٨.٩٥	٢٨.٠٢	٢٨.٧٩	٣١.١٣			
٤	يتم التنسيق بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتقديم أنشطة توضيحية إضافية تدعم الاستفادة القصوى لهؤلاء التلميذات من المنهج العام.	ك	١١	١٠	٧٩	٧٥	٨٢	٢.١٩	١.٠٧	٤
		%	٤.٢٨	٣.٨٩	٣٠.٧٤	٢٩.١٨	٣١.٩١			
٥	يتم تبادل المعلومات المدونة بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام حول خصائص هؤلاء التلميذات.	ك	٤	٢٢	٧١	٧٨	٨٢	٢.١٨	١.٠٣	٥
		%	١.٥٦	٨.٥٦	٢٧.٦٣	٣٠.٣٥	٣١.٩١			
٦	يتم تبادل الخبرات التعليمية بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتعزيز التحصيل التعليمي لهؤلاء التلميذات.	ك	٧	١٦	٦٧	٩٣	٧٤	٢.١٨	١.٠١	٥
		%	٢.٧٢	٦.٢٣	٢٦.٠٧	٣٦.١٩	٢٨.٧٩			
٧	يتم التعاون بين معلمات التعليم العام	ك	٧	١٠	٨٤	٧٤	٨٢	٢.١٧	١.٠١	٧

م	العبارة		يُمارس بدرجة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
	ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من أجل التدريس الجماعي لهؤلاء التلميذات.	%	٢.٧٢	٣.٨٩	٣٢.٦٨	٢٨.٧٩	٣١.٩١			
٨	يتم التعاون بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية؛ لتحديد الاحتياجات الخاصة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	ك	٥	١٥	٦٧	٩٠	٨٠	٢.١٢	٠.٩٨	٨
		%	١.٩٥	٥.٨٤	٢٦.٠٧	٣٥.٠٢	٣١.١٣			
٩	يتم التشاور بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتحديد مدى فاعلية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع هؤلاء التلميذات.	ك	١٠	١٥	٦٤	٧٥	٩٣	٢.١٢	١.٠٩	٨
		%	٣.٨٩	٥.٨٤	٢٤.٩	٢٩.١٨	٣٦.١٩			
١٠	يتم التشاور بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتقييم مدى فاعلية المحتوى التدريسي لهؤلاء التلميذات.	ك	٨	١٢	٧٣	٧٣	٩١	٢.١٢	١.٠٥	٨
		%	٣.١١	٤.٦٧	٢٨.٤	٢٨.٤	٣٥.٤١			
١١	يتم التشاور بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ومعلمات التعليم العام، لاقتراح استراتيجيات تدريسية فاعلة تدعم تعلم هؤلاء التلميذات.	ك	٩	١٠	٦٦	٨٧	٨٥	٢.١١	١.٠٣	١١
		%	٣.٥	٣.٨٩	٢٥.٦٨	٣٣.٨٥	٣٣.٠٧			
١٢	يتم الاشتراك بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام في تحديد مستوى الأداء الحالي الخاص بهؤلاء التلميذات.	ك	٧	١٣	٦٧	٨٥	٨٥	٢.١١	١.٠٢	١١
		%	٢.٧٢	٥.٠٦	٢٦.٠٧	٣٣.٠٧	٣٣.٠٧			
١٣	يتم التنسيق بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية؛ لوضع خطة عمل تساعد التلميذات على التعلم.	ك	٤	١٦	٦٥	٨٧	٨٥	٢.٠٩	٠.٩٨	١٣
		%	١.٥٦	٦.٢٣	٢٥.٢٩	٣٣.٨٥	٣٣.٠٧			
١٤	يتم التشاور بين معلمات التعليم العام	ك	٨	١٢	٦١	٨٧	٨٩	٢.٠٨	١.٠٢	١٤

م	العبارة		يُمارس بدرجة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتحديد مدى فاعلية المواد والأجهزة التعليمية المستخدمة مع هؤلاء التلميذات.	%	٣.١١	٤.٦٧	٢٣.٧٤	٣٣.٨٥	٣٤.٦٣			
١٥	يتم التشاور بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتحديد بدائل التقييم التي تكشف عن مدى تحقق أهداف البرامج التربوية الفردية المعدة لهؤلاء التلميذات.	ك	٩	١١	٥٦	٨٥	٩٦	٢.٠٤	١.٠٤	١٥
		%	٣.٥	٤.٢٨	٢١.٧٩	٣٣.٠٧	٣٧.٣٥			
١٦	يتم الاشتراك بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام في تفسير النتائج، مع فريق التقييم والتشخيص الخاص بهؤلاء التلميذات.	ك	٢	١٦	٦٦	٧١	١٠٢	٢.٠١	٠.٩٩	١٦
		%	٠.٧٨	٦.٢٣	٢٥.٦٨	٢٧.٦٣	٣٩.٦٩			
١٧	يتم التشاور بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام، حول تكييف المنهج العام؛ ليتوافق مع قدرات هؤلاء التلميذات.	ك	٤	١٥	٦١	٧٦	١٠١	٢.٠١	١	١٦
		%	١.٥٦	٥.٨٤	٢٣.٧٤	٢٩.٥٧	٣٩.٣			
١٨	يتم الاشتراك بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام، في بناء الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى في البرامج التربوية الفردية الخاصة بهؤلاء التلميذات.	ك	٣	١٧	٥٧	٨١	٩٩	٢	٠.٩٩	١٨
		%	١.١٧	٦.٦١	٢٢.١٨	٣١.٥٢	٣٨.٥٢			
١٩	يتم التشاور بين معلمات التعليم العام ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول التوصيات النهائية الخاصة بالبرامج التربوية الفردية المُعدة لهؤلاء التلميذات.	ك	٦	١٢	٥٨	٧٧	١٠٤	١.٩٨	١.٠٢	١٩
		%	٢.٣٣	٤.٦٧	٢٢.٥٧	٢٩.٩٦	٤٠.٤٧			
	المتوسط العام							**٢.١٢**	**١.٠٣**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) وجهات نظر أفراد عيِّنة الدراسة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية، حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، لدعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات الاستبانة (٢.١٢ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، ويقابل درجة الممارسة (يُمارس بدرجة ضعيفة)؛ مما يدل على أن معظم أفراد عيِّنة الدراسة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية يمارسن العمل الجماعي بدرجة ضعيفة. **حيث** جاءت عبارة: (يتم تبادل المواد والأجهزة التعليمية بين معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ومعلمات التعليم العام، مما يدعم تعلم هؤلاء التلميذات) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٣) وبانحراف معياري (١,٠٦).

يتضح من العرض السابق أن واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية لدعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المدارس الملحق بها برامج التربية الفكرية، يتراوح المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة ما بين (٢.٣٣ –١.٩٨) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقابل درجة الممارسة: (يمارس بدرجة ضعيفة).

السؤال الثاني: **هل يوجد اختلاف بين استجابات عيِّنة الدراسة في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعزى إلى المتغيرات الآتية: (طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، تلقّيهن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي، التحاقهن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي)؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام اختبار (T. test) لعيّنتين مستقلتين لدراسة الفروق التي تُعزى إلى (تلقيهن مقررات، و ورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي، وطبيعة العمل). كما تم إجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA)؛ لدراسة الفروق التي تُعزى إلى (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) , وفيما يلي توضيح لذلك:

أ) الفروق باختلاف طبيعة العمل:

جدول (٤)
اختبار (ت) لعيّنتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدراسة حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية باختلاف طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
معلمة تعليم عام	١٩٤	٤٢.٠٩	١٦.٦٩	٢٥٥	٣.٠٢	*٠.٠٠٣
معلمة التربية الفكرية	٦٣	٣٤.٩٤	١٥.٢٠			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٣) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠٥) بين استجابات عيّنة الدراسة حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف متغير طبيعة العمل، وكانت الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة من معلمات التعليم العام.

ب) الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

تم إجراء اختبار (LSD) بدلاً من شيفيه (Scheffe)؛ لعدم إظهاره الفروق البعدية، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٥)
نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق البعدية حول الدرجة الكلية لواقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، تُعزى إلى اختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة) باستخدام اختبار (LSD)

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	من سنة إلى ٥ سنوات	من ٦ - ١٠ سنوات	من ١١ - ١٥ سنة
من سنة إلى ٥ سنوات	٦٩	٤٠.٦٨	١٧.٦٦	–	–	–
من ٦ –١٠ سنوات	٨٠	٤٤.٣٣	١٥.١٦	٣.٦٤	–	–
من ١١ –١٥ سنة	٣٨	٣٧.٠٠	١٤.٨٧	٣.٦٨	*٧.٣٣	–
من ١٦ سنة فأكثر	٧٠	٣٧.٢٦	١٧.٢٩	٣.٤٢	*٧.٠٧	٠.٢٦

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول الدرجة الكلية لواقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تعود إلى اختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة)، وكانت بين مجموعة أفراد عيّنة الدراسة ممن سنوات خبرتهن: (من سنة إلى٥ سنوات)، ومن (٦- ١٠ سنوات) من ناحية، وبين مجموعتي أفراد عيّنة الدراسة ممن سنوات خبرتهن (من١١ - ١٥ سنة) ، أو (من ١٦ سنة فأكثر) عند مستوى دلاله (٠.٠٥)، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة ممن سنوات خبرتهن (من ٦ - ١٠) سنوات.

ج) الفروق باختلاف المؤهل العلمي:

جدول (٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدراسة حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، تُعزى إلى اختلاف متغير (المؤهل العلمي).

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٤٥٠.٠	٣	١١٤٩.٩٩	٤.٣٤	*٠.٠٠٥
داخل المجموعات	٦٧٠٨٣.٦	٢٥٣	٢٦٥.١٥		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العيّنة من معلمات التعليم العام والتربية الفكرية حول الدرجة الكلية لواقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ترجع إلى اختلاف متغير (المؤهل العلمي).

د) الفروق باختلاف تلقيهن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي:

جدول (٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدراسة حول واقع العمل الجماعي في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لمن درسن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي

دراسة المقررات ذات العلاقة بالعمل الجماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	١٧٦	٤٣.٣٨	١٧.٠	٢٥٥	٤.٤٨	*٠.٠٠
لا	٨١	٣٣.٧٤	١٣.٦١			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى اختلاف دراسة مقررات ذات علاقة بالعمل الجماعي، وكانت تلك الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمات اللاتي درسن مقررات دراسية ذات علاقة بالعمل الجماعي .

ه) الفروق باختلاف التحاقهن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي:

جدول (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عيّنة الدراسة حول واقع العمل الجماعي في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لمن التحقن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي

مدى التحاقهن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	١٧٧	٤٢.٧٥	١٧.٤٣	٢٥٥	٣.٥٤	*٠.٠٠
لا	٨٠	٣٥.٠١	١٣.٢١			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدراسة، تعود إلى اختلاف التحاقهن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي من عدم التحاقهن بمثل هذه الورش، وكانت تلك الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمات اللاتي سبق والتحقن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي.

تحليل النتائج ومناقشتها:

ويتضح من العرض السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات حول واقع العمل الجماعي تعزى للمتغيرات الآتية: طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، دراسة مقررات ذات علاقة بالعمل الجماعي، التحاقهن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي.

حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات عيّنة الدراسة حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، تُعزى إلى اختلاف متغير (طبيعة العمل)، لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة من معلمات التعليم العام، أي أن معلمات التعليم العام يمارسن العمل الجماعي في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل أكبر من معلمات التربية الفكرية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن هذه النتيجة تعكس وجود اتجاهات إيجابية كبيرة بين معلمات التعليم العام في ممارسة أساليب العمل الجماعي، بينما معلمات التربية الفكرية يمارسنها بصورة طبيعية، بحكم تخصصهن وطبيعة عملهن، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة النفيعي (٢٠١٥) التي تشير إلى أن معلمي التعليم العام أكثر رغبة في معرفة العمل الجماعي والممارسات اللازمة لإنجاحه مقارنة بمعلمي التربية الفكرية. كما تتفق مع دراسة بيلي (Bailey ,et al ., 1993) في أن عملية التعاون بين المعلمين تتفاوت نسب وجودها وتختلف، حسب تخصص المشاركين سواء كانوا من معلمي التعليم العام أم التربية الفكرية.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى اختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة)، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة ممن سنوات خبرتهن من (٦ – ١٠ سنوات)، أي أن أفراد عيّنة الدراسة من تلك المجموعة أكثر ممارسة لواقع العمل الجماعي، في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وترجع الباحثة ذلك إلى أن المعلمات من ذوي الخبرة من (٦– ١٠ سنوات) يشكلن نسبة عالية من عيّنة الدراسة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة من معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، حول الدرجة الكلية لاستبانة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية، في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ترجع إلى اختلاف متغير (المؤهل العلمي)، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عيّنة الدراسة، ممن مؤهلهن (بكالوريوس تربوي).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠.٠٥) بين استجابات عيِّنة الدراسة حول واقع العمل الجماعي في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول الاختلاف بتلقيهن مقررات دراسية وورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد عيِّنة الدراسة من المعلمات ممن درسن مقررات دراسية والتحقن بورش عمل ذات علاقة بالعمل الجماعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Bashan & Holsblat,2017)؛ حيث أسهمت نتائج الدراسة بتحقيق العمل الجماعي الفعال من خلال تلقي المعلمين التدريب الكافي للعمل الجماعي.

توصيات الدراسة:

على ضوء نتائج هذه الدراسة، وضمن حدودها، توصي الباحثة بما يأتي:

١- ضرورة تفعيل ممارسات العمل الجماعي، ونماذجه، واستراتيجياته في مدارس التعليم العام، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارساته بين المعلمات جاء بدرجة ضعيفة.

٢- تدريب الكوادر البشرية من معلمات التعليم العام والتربية الفكرية (قبل الخدمة، وأثناء الخدمة) على استخدام نماذج العمل الجماعي.

٣- تضمين نماذج العمل الجماعي وآليات تطبيقه في برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

وبناء على ما سبق تقترح الباحثة:

١- إجراء دراسة حول العوائق التي تواجه تطبيق العمل الجماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهه نظر المعلمين والمدراء في المدارس العادية.

٢- إجراء دراسة تقيس أثر العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية على دعم نجاح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- إجراء دراسة تتضمن تصوراً مقترحاً لنموذج للعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

المراجع

- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٠٦). *الاستشارة والعمل الجماعي: المفاهيم، والخصائص، والمعوقات*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي التاسع "رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة الخاصة في الوطن العربي: القاهرة، ٥-٧/١٢/ ٢٠٠٦ م، ص ٧ – ٢٠.

- البتال، زيد. (٢٠١٤). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك فيصل، (٣)*، ص١ -١٥.
- بطرس، حافظ بطرس. (٢٠٠٧). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*، (ط١)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق فارع. (٢٠١٠). *مقدمة في الإعاقة العقلية*، ط٤، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.سليمان، عبد الرحمن سيد؛ والكيلاني، السيد أحمد علي؛ وحسان، سلوى محمود. (٢٠١٢). برنامج مقترح لتوعية الأمهات بأسباب وعوامل الإعاقة العقلية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة*، (٣) ، ٣٦، ٧٥١-٧٧١.
- العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
- العبد الجبار، عبد العزيز؛ مسعود، محمد؛ ووائل، محمد. (٢٠٠٢). استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج، *مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ١٠.
- القريني، تركي. (٢٠١٥). عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس العادية. *مجلة كلية التربية*، (٣٩)، ٢-٤.
- محمود، محمد. (٢٠١١). فاعلية بعض استراتيجيات التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية، وأثر ذلك على مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٤٤، (١) ،١- ١٥ .
- النفيعي، وضحى. (٢٠١٥). آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٢٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم*. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة, ص١٦-٤٠.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٤). *الدليل الإحصائي للتربية الخاصة للعام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ*، الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.
- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٧) . الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لوزارة التعليم. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة, ص١٦-٤٠.

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010) .*Definition of Intellectual Disability*.
- Bailey,C. R. (1993). *An investigation of resistance to teacher collaboration—knowledge with which to "fix what's broken."* .
- Bashan B. & Holsblat R . (2017) . Reflective journals as a research tool: The case of student teachers' development of teamwork *Cogent Education*, 4: 1374234.
- Biggs,Elizabeth E, Gilson,Carly B., and Carter, Erik W(2016). Accomplishing More Together:Influences to the Quality of Professional Relationships Between Special Educators and Paraprofessionals, Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41(4).256-273.
- Blank S. C. (2013). *General and Special Educator's Perceptions of Co-Teaching in Inclusive Middle Schools, Master of Education Dissertation,* The Faculty of the Patton College of Education, Ohio University.
- Bond SPG (2011). *Effects of a Co-Teaching Teaming Program on the Instructional Practices of High School General and Special*

Education Teachers, PHD of Education, Faculty of The Graduate School, University of Maryland, College Park.

- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S.(2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72 (2) 169-185.
- Cook L., Friend M., Hurley-Chamberlain D., Shamberger C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Collaboration in special education. *Preventing School Failure, 35*(2): 9-12.
- Dillenburger, K., Röttgers, H., Dounavi, K., Sparkman, C., Keenan, M., et al. (2014). Multidisciplinary Teamwork in Autism: Can One Size Fit All. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 31.2 97-112.
- Dttmer, Peggy, Linda . P . Thurston and norma J. Dyck . (2005). Consultation , Collaboration and teamwork for students with special needs . Pearson, Boston:MA.
- DuFour R. (2003). Leading edge: 'Collaboration lite' puts studentachievement on a starvation diet, Journal of StaffDevelopment, 24, (3).23-46.
- Effie, P. & Birnbaum, B. (2003). *General education and special education teacher's beliefs regarding collaboration*. Learning disability, 12(3), 93-100.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profi le of inclusive teachers.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Friend M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That is notSimple After All, *Journal f curriculum and instructio (JOCI), 2* (2): 9-19.
- Friend, M. & cook L. (1996) . *Interactions: collaboration skills for school professionals* . Longman publishers, White plains :NY
- Garderen, D. ،Stormont, M. ،& Goel, N. (2012). Collaboration between general & special educators & student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools, 49(5) 483-497.*
- Idol, L. (1988). *A rational and guidelines for establishing special education consultation programs*. *Remedial and Special Education, 9*(6): 48-58.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004), 120 U.S.C.
- Kentucky Department of Education", Division of Learning Services (2011). *Collaborative Teaching Practices for Exceptional Children Question and Answer Document*.
- Markus Gebhardt, Susanne Schwab, Mathias Krammer & Andreas Gegenfurtner. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. J*ournal for Educational Research* 7 (1), 129–146.
- McLaren, E., Bausch, M. E., & Adult, M. J. (2008). *Collaboration strategies reported by teachers providing assistive technology services*. *Journal of Special Education Technology*, 22(4) 16-27.

- Murawski, W. & Hughes, C. E. (2009). *Response to Intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. Preventing School Failure, 53*, 267-277.
- Paulsen, K. (2008*). School-based collaboration: An introduction the collaboration column. Intervention in School and Clinic, 43,* 313-315.
- Radiae, S., Marina, R., Vesna, B., Milanoviae, D., Sanela, S., Ana, L. Miliæviæ. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: sociodemographic characteristics, *South African Journal of Education; 33(3),*1- 15.
- U.S. Department of Special Education Program. (2014). *2013-2012 annual report.* Washington DC: Author.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Russell, M. &Russell, C. (2010).Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 319–336.
- Wallace, T., Batholomay, T., & Hong, S. (2002*). Status Report: Managing Individualized Education Programs (IEPs) in Minnesota*, Minnesota Univ., Minneapolis. Inst. On Community Integration.